



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Argentina Serafim Lopes

**Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique**

Rio de Janeiro

2017

Argentina Serafim Lopes

**Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L864      Lopes, Argentina Serafim.  
            Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique/  
            Argentina Serafim Lopes. – 2017.  
            184 f.

            Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.  
            Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
            Faculdade de Educação.

            1. Educação – Moçambique – Teses. 2. Estado e Educação – Teses. 3.  
            Inclusão – Teses. 4. Mulheres – Educação – Teses. I. Macedo, Elizabeth  
            Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
            Educação. III. Título.

es

CDU 37.014(679)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Argentina Serafim Lopes

**Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em 8 de março de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura  
Faculdade de Educação UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangela  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Miranda  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

---

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro  
2017

## DEDICATÓRIA

*Ao Santo Espírito de Deus, meu fiel amigo, companheiro em todos os momentos, meu guia e minha luz que me tem instruído e dado forças para prosseguir.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a pessoa do Santo Espírito de Deus, pela companhia maravilhosa, pelo direcionamento, pela força, pela proteção, pela sua presença em todos os momentos da minha vida, pelo conforto e pela providência e sua fidelidade ao longo deste percurso. Sem ti, Senhor, não teria chegado aqui, obrigada meu Senhor. Obrigada pelas portas que tens aberto; obrigada por seres fiel a mim, mesmo não merecendo; obrigada por teres aberto a oportunidade de contemplar as grandes maravilhas que tens feito no dia a dia. Agradeço a ti, pai, por esse amor imensurável, por nunca teres me deixado faltar amigos, familiares e irmãos, mesmo distante dos meus, Tu, Senhor, tens providenciado ajudadores levantados por Ti para ajudar-me nesta árdua caminhada. Até aqui o Senhor me tem sustentado! A Ti Senhor, toda Honra, Glória, poder e Majestade.

Agradeço a minha orientadora Elizabeth Macedo, a quem admiro profundamente, que, para além da sua orientação incansável, pela sua compreensão, pelo estímulo, colaborou bastante para que esta tese se tornasse uma realidade. Professora Beth, muito obrigada, embora eu saiba que esse obrigado não é suficiente para manifestar minha gratidão.

Agradecimentos a CAPES, por ter me proporcionado esta oportunidade de poder estar a concretizar meu sonho. Igualmente agradeço à Universidade Pedagógica por ter autorizado a fazer o Doutorado.

Ao Grupo de Currículo Diferença, que me ensinou a ser diferente e a olhar diferente, obrigado por impulsionarem-me a ler e aprofundar mais as leituras que me possibilitaram ter uma visão mais clara sobre o presente trabalho. As leituras e as discussões do grupo foram cruciais para minha adaptação, apesar das contínuas violências, que são características próprias desse processo de aquisição de novos conhecimentos. Confesso que, quando iniciei neste grupo, eu não entendia absolutamente nada, era tudo novo, por vezes tinha vontade de desistir de tudo e voltar para casa. Na verdade, deparar-me com as leituras constituiu-se uma ameaça contínua, ao meu ser como pessoa e a todo um conjunto de conhecimentos adquiridos anteriormente.

Professores Beth, Claudia, Thiago Ranniery, Danielle Bastos, Thalles, Frida Daniela Nataly, Monique, Cassandra, Guilherme, Bonnie, Tatine e Paulo, vocês foram muito importantes para a construção do novo aprendizado que adquiri, neste trajeto que venho percorrendo ao longo desses quatro anos. Vossas experiências têm-me ajudado a ter uma visão mais ampliada. Obrigada por esse grupo maravilhoso.

Claudia, minha irmã, considero você a resposta de Deus as minhas orações. A cada dia o Senhor tem confirmado que você não foi uma coincidência, mas uma bênção providenciada pelo Senhor. Ter vindo ao Brasil, mais especificamente ao Rio de Janeiro, sem nenhum conhecido, amigo e familiar, confesso que foi uma experiência muito difícil. Contudo, Jesus já tinha preparado o necessário e o mais que necessário para mim. Recordo-me das dificuldades que tinha para perceber o português brasileiro. Eu perguntava a você e ao Ranny o que as professoras estavam dizendo; para minha decepção, nem a vocês, eu conseguia entender perfeitamente. No entanto, foi essa convivência e os estudos que fazíamos em grupo que me ajudaram a me integrar. Obrigada por ter conhecido você no meu processo de adaptação, em um momento tão difícil. Ter conhecido você, nesse preciso período, foi um milagre de Deus. Obrigada, Claudia, por tudo, que Deus te recompense.

Rannery, amigo! Será que um dia conseguirei demonstrar o quanto você tem sido uma bênção para mim? Meu amigo querido! Recordo-me da sua preocupação por mim quando pegava um ônibus errado e ia parar num outro ponto que nem sequer conhecia. A princípio, ficava assustada, mas, aos poucos, fui relaxando porque sabia que podia contar com você em todos os momentos. E sei que posso contar com você onde quer que eu esteja. Obrigada, Ranny, obrigada por você ter se disponibilizado para ler meus trabalhos, para me explicar, por tudo e ainda por ter aceito a fazer parte da minha banca.

O meu muito obrigada a Danny Bastos, pela confiança, pela amizade que tivemos ao longo desses anos. Talles, obrigada querido, lembro-me como se fosse ontem, quando, pela primeira vez, entrei na UERJ e me dirige ao Proped e lá estava você, com os braços bem abertos me explicando, me levando para conhecer os lugares. Talles, a imagem que você me proporcionou naquele dia foi fundamental para eu poder acreditar que conseguiria ficar distante dos meus parentes e amigos. Muito obrigada, Talles.

Cassandra, muito obrigada. Daniela Frida, muito obrigada, por você ser uma amiga e por me encorajar, sobretudo saber que posso contar com você como amiga.

Nataly, minha querida amiga, muito obrigada por tudo. Às vezes, é difícil demonstrar nossos sentimentos e dizer o que sentimos, mas quero agradecer a você de coração. Monique, amiga, obrigada pelos momentos que tivemos e por ter me feito rir muito.

Ao Pastor Benetict Ongonge, meu pai na fé, obrigada por ter me ensinado a trilhar nesse caminho da fé. Hoje posso sentir a presença de Deus e saber que ele está comigo e sua graça me leva aos lugares jamais imaginados. Ao Pastor Claudemir, meus agradecimentos pelas orações. Às irmãs da Assembleia de Deus Kaíros, agradeço por vossas orações e encorajamento que vocês me deram ao longo deste tempo todo, obrigada também pelo vosso amor e carinho.

Às irmãs do Avivamento Bíblico em Patu, Nalva, Vera, Maria Felício, Rosa, Shalane, Valdeclebia, quero agradecer pelo vosso carinho e orações. Leandro Tomé, meu querido amigo e irmão em Cristo, muito obrigada por me acolher em sua casa; obrigada por poder contar com você todas as vezes que precisei. Deus te abençoe meu irmão.

Aos amigos de Patu, Filho e Giane, muito obrigada por tudo que fizeram por mim, nunca deixaram que me faltasse o que comer, onde dormir, companhia, amizade e o amor de vocês, só Deus pode vos restituir. Obrigada, meus queridos.

Manuel e Maria Felício, obrigada pelo cuidado, pelo carinho, por terem sido meus pais e amigos e ter podido contar com vocês em todos os momentos. Deus vos pague por tudo. Muito obrigada!

Meus agradecimentos à Professora Lourdes Tura, que, para além de professora, me acolheu como se fora uma filha. Obrigada, professora, por todo apoio que me concedeu, pela preocupação, pelo acompanhamento, pela disponibilidade. Agradeço também à Professora Alice, pela paciência, pelas várias vezes que pedi para falar mais devagar de modo que eu pudesse entender, como também pela disponibilidade de me apoiar com todo o material de estudo, muito obrigada, Professora. Meus agradecimentos à Professora Rosanne Dias, pela disponibilidade de apoiar. Agradeço à Professora Rita Frangella, pela abertura e por sua recepção. Meus agradecimentos à Professora Raquel Goulart, pela compreensão e pela simplicidade. À Professora Claudia Miranda, meus sinceros agradecimentos por ter aceito fazer parte da minha banca, tanto da qualificação como também da defesa, e pelas observações e encorajamento em prosseguir nas minhas pesquisas.

À minha mãe, mulher incansável, obrigada pelos ensinamentos, você me tem ensinado a ser filha. Obrigada, mãe, pela preocupação pelo carinho e pelo amor. Meus agradecimentos vão também aos meus irmãos, Ilson Lopes, Alice Lopes, Salomão Lopes, Takuela Lopes (Joca) e Ovidia Lopes, pela força, pela compreensão, pela ajuda e pelo encorajamento. Aos meus sobrinhos queridos, Jene Lopes, Ilson Lopes Junior, Eddy Lopes, Yawaka Lopes, Bilu e ao Keizer, que me impulsionaram a terminar para voltar para casa e poder desfrutar de vossa alegria. Meus agradecimentos ao Alberto Banze, André, Nraca, por aceitarem cuidar da minha casa durante todo esse período, que Deus vos abençoe. Às minhas amigas, vizinhas e colegas, Dulce Pereira Passades, Melita Maússe, Maria das Dores, Luisa Diogo, Fatima Simba, Agira Simba, pela força que me deram e pelas chamadas que quebraram minha solidão e pelos documentos de pesquisa que me enviaram. Aos meus compatriotas, com quem, muitas vezes, troquei companhias e convivi nos momentos que queríamos nos sentir mais perto de casa, Telma, Roberto Chaua, Sérgio Niuaiá, Arlindo Cornelio, Adelino Assane, Belchior.

Meus agradecimentos vão aos meus anfitriões, Dona Fátima e Sr. Geraldo, que me receberam na sua casa incondicionalmente, em um momento decisivo para terminar a tese. Que Deus vos abençoe.

## RESUMO

LOPES, Argentina Serafim. **Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique**. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O estudo em tela insere-se na problemática das políticas educacionais moçambicanas que têm sido influenciadas pelas políticas internacionais sobre Educação Básica. Essas políticas procuram a justiça social por meio da igualdade de educação de gênero. É nessa óptica que esta pesquisa versa sobre **“POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA RAPARIGA EM MOÇAMBIQUE”**. Com base na Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball, esta pesquisa procurou compreender os desdobramentos das políticas de promoção da rapariga na província da Zambézia, buscando, principalmente, entender como os profissionais de educação do contexto da prática (escola) articulam os discursos culturalmente construídos sobre as mulheres com os discursos das políticas governamentais tendentes à promoção da rapariga por meio da educação. Para consubstanciar essa intenção, os processos que ocorrem na negociação e na interpretação das políticas educacionais com os discursos locais foram analisados, bem como os diferentes elementos que influenciam a recontextualização dessas políticas nos contextos estudados. Nessa ordem de ideias, recorreu-se a uma abordagem descritiva e etnográfica, para ilustrar as características socioculturais, políticas e econômicas de cada um dos contextos. Analisaram-se, também, por intermédio de entrevistas semiestruturadas, as falas dos professores, das alunas, dos membros da direção da escola e de dirigentes das distritais de educação ciência e tecnologia dos respectivos distritos em estudo. Esta pesquisa faz referência ao intervalo de 1999 a 2015, o qual se justifica pelas seguintes razões: Em 1999, colocou-se em prática o primeiro Plano Estratégico da Educação e Cultura em Moçambique, que adequava os discursos internacionais sobre Educação Básica e a consequente reestruturação do Plano Curricular do Ensino Básico. Em 2015, encerrou-se o prazo dado pela UNESCO, em 2000, para que se alcançassem os objetivos da Declaração dos Objetivos do Milênio. A pesquisa decorreu na província da Zambézia, nas escolas dos distritos de Gurué, concretamente no posto administrativo de Lioma, localidade de Tetete, na EP1 de Nossa Senhora do Monte – Niússe, e na EPC de Eduardo Mondlane de Ruace; no distrito da Maganja da Costa, nas escolas de EPC da Vila Sede da Maganja da Costa e de Mutange. A partir das análises, concluiu-se que a formulação das políticas educacionais, que propalam a inclusão dos até então excluídos, produzem adversidade ao que elas propõem. Desse modo, a inoperância das políticas internacionais que propugnam e incluem nas políticas nacionais de Moçambique a ideia de equidade de gênero e igualdade de oportunidades é atribuída às dificuldades do contexto nacional, que obstaculizam o funcionamento dessas políticas.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Inclusão. Diferença. Promoção da rapariga. Ciclo de políticas.

## ABSTRACT

LOPES, Argentina Serafim. **Educational policies for the promotion of girls in Mozambique.** 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The study exposed is inserted into the problematic of Educational Policies of Mozambique that have been influenced by the international policies aimed at Basic Education. These policies seek social justice through gender education equality. It is from this perspective that this research is about **‘EDUCATION POLICIES FOR THE PROMOTION OF GIRLS IN MOZAMBIQUE’**. Based on the Policy Cycle Approach, proposed by Stephen Ball, this research sought to understand the unfolding of the policies concerning the promotion of girls in Zambézia province, mainly seeking to understand how the education professionals, in the context of practice (school) articulate the discourses culturally built on women with the ones of the government policies aimed at the promotion of girls through education. In order to substantiate this intention, I analysed the processes that occur in the negotiation and interpretation of the education policies with the local discourses, as well as the different elements that influence the recontextualization of these policies in the studied contexts. In this order of ideas, I used a descriptive and ethnographic approach to illustrate the social cultural, political and economic characteristics of each context. I also analysed through semi-structured interviews the statements of the teachers, students, school board members and the directors of the science and technology education districts of the respective districts under study. This research makes reference to the time span between 1999 to 2015, which is justified by the following reasons: In 1999, the first Culture and Education Strategic Plan was put into practice in Mozambique, which integrated the international discourses on Basic Education and the consequent restructuring of the Curricular Plan of Basic Education. In 2015, it ended up the deadline given by UNESCO in 2000 to achieve the goals of the Millennium Development Goals. The research took place in Zambézia province, in the schools of the districts of Gurué, specifically in the administrative post of Lioma, Tetete locality, in the Primary School of Nossa Senhora do Monte (Niússe) and in the Complete Primary School Eduardo Mondlane Ruace; in the district of Maganja da Costa, in the Complete Primary Schools of Vila Sede da Maganja da Costa and Mutange. Through the analyses, I concluded that the education policies formulation that preach the inclusion of the excluded generate adversity to what they propose. Thus, the failure of international policies that advocate and include in the national policies of Mozambique the idea of gender equity and equal opportunities is attributed to the difficulties of the national context that hinder the functioning of these policies.

Keywords: Curricular policies. Inclusion. Difference. Promotion of girls. Policy cycle.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
DANIDA	Cooperação Dinamarquesa para o Desenvolvimento
EP1	Escola Primária do Primeiro Grau
EP2	Escola Primária do Segundo Grau
EPC	Escola Primária Completa
FINNIDA	Organização Filandesa de Ajuda Externa
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTZ	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit/ Parceria com Administração Estatal
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINED	Ministério de Educação
NEPAD	Nova Parceria para o Desenvolvimento de África
NISOME	Fundo de Bolsas de estudo de Nampula
NORAD	Agencia Norueguesa para o Desenvolvimento
ONG	Organização Não Governamental
ONGs	Organizações Não Governamentais
OECD	Organização da cooperação e de desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PARPA	Plano Ação Para redução da Pobreza Absoluta
PEE	Plano Estratégico de Educação
PEEC	Plano Estratégico de Educação e Cultura
PMA	Programa Mundial de Alimentação
PNUD	Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento
RDA	República Democrática Alemã
RDH	Relatório do Desenvolvimento Humano
SADC	Comunidade para o desenvolvimento da África Austral
SIDA	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
SIDA/(ASDI)	Swedish International Development Authority
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância, instituição da ONU
USAID	United States Agency for International Development
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Políticas .....	48
Figura 2 - Mapa de Moçambique – Zambézia.....	104
Figura 3 - EP1 Nossa Senhora do Monte – Niússe .....	109
Figura 4 - EPC Eduardo Mondlane Ruace .....	110
Figura 5 – Sala de aula - EP1 Nossa Senhora do Monte – Niússe .....	111
Figura 6 - Cotidiano de uma criança fora da escola .....	130
Figura 7 – Escola Primária Completa da Vila da Maganja da Costa .....	141
Figura 8 - Salas de aulas da escola de EPC de Mutange .....	144
Figura 9 - Salas anexas da EPC Mutange.....	145
Figura 10 - Alunas entrevistadas na EPC de Mutange .....	154
Figura 11 - O cotidiano da rapariga.....	155

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Princípios Gerais do Sistema Nacional de Educação.....	89
Quadro 2 – Recontextualização de convenções nacionais .....	98

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Total de matrículas na província da Zambézia, 2015.....	21
Tabela 2 - Número de raparigas matriculadas no período de 2012 a 2016, Vila Sede da Maganja.....	141
Tabela 3 - Afluência da rapariga de 2013 a 2016, EPC Mutenge .....	148

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTANDO O ESTUDO</b> .....	17
1	<b>POLITICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES</b> .....	45
1.1	<b>O ciclo de políticas</b> .....	45
1.2	<b>A globalização e as políticas educacionais em Moçambique</b> .....	53
2	<b>AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE PROMOÇÃO DAS MULHERES: CONVENÇÕES E ORGANIZAÇÕES</b> .....	60
3	<b>POLÍTICAS PARA PROMOÇÃO DA RAPARIGA: ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS DA INTERVENÇÃO INTERNACIONAL NA POLÍTICA DE MOÇAMBIQUE</b> .....	76
3.1	<b>Educando o subalterno</b> .....	78
3.2	<b>Educando o homem novo</b> .....	83
3.3	<b>Educação para Todos</b> .....	92
3.3.1	<u>Os Planos Estratégicos de Educação e as políticas de inclusão das raparigas</u> .....	97
3.3.2	<u>Convenções e recontextualização</u> .....	97
4	<b>AS POLÍTICAS EM NÍVEL LOCAL: O CURRÍCULO EM ESCOLAS DAS REGIÕES RURAIS E A PROMOÇÃO DA RAPARIGA</b> .....	104
4.1	<b>Recontextualizando a metodologia</b> .....	105
4.2	<b>O contexto da prática das políticas nacionais/globais</b> .....	106
4.2.1	<u>A escolarização no Distrito de Gurué</u> .....	107
4.2.2	<u>As escolas</u> .....	109
4.2.3	<u>As políticas recriadas</u> .....	113
4.2.4	<u>As raparigas nas escolas</u> .....	120
4.3	<b>A escolarização em Maganja da Costa</b> .....	126
4.3.1	<u>As raparigas como o outro da política</u> .....	131
4.4	<b>Escola Primária Completa da Vila Sede da Maganja</b> .....	140
4.5	<b>Escola Completa de Mutange</b> .....	143
4.5.1	<u>Os desafios do cotidiano das raparigas</u> .....	154
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	160
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	165
	<b>ANEXOS - Planos Estratégicos de Educação</b> .....	174

## APRESENTANDO O ESTUDO

Ao longo do meu percurso estudantil e da minha carreira como professora em Moçambique<sup>1</sup>, mantive contatos com diferentes raparigas, algumas provenientes de zonas rurais, outras de zonas periféricas (ou não) da cidade, todas elas estudando em diferentes escolas primárias. A desistência era algo muito corriqueiro, seja quando avançavam no nível escolar e tinham a necessidade de mudar de escola, seja em virtude da reprovação. Desistiam também por gravidez prematura ou ainda por casamentos. As normas que orientavam as escolas, as quais impediam a continuação dos estudos das meninas vivendo nessas diferentes circunstâncias, agravavam o problema do abandono da escola. Poucas raparigas chegavam a fazer o nível médio (12ª classe ou equivalente), revelando o caráter hostil e discriminatório da escola e das políticas educacionais públicas em relação à promoção das raparigas.

Perguntei-me e, talvez seja esta a pergunta que o leitor me faça, por que, tendo nascido e crescido em uma região onde poucas mulheres tinham a possibilidade de estudar, consegui estudar, fugindo às estatísticas de raparigas fora da escola? Tive o privilégio de ser filha de uma professora, em uma época em que, em Moçambique, o direito à educação era negado a muitas mulheres em nome de sua condição física e social. Hoje, a igualdade de acesso à educação tem

---

<sup>1</sup> Com cerca de 25.727.911 de habitantes<sup>1</sup> e uma superfície territorial de 799,380 km<sup>2</sup>, Moçambique é um dos cinquenta e quatro países do continente africano, localizado na faixa oriental do sul do continente, tendo como limites: ao Norte, a Tanzânia; ao Oeste, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e Swazilândia; e, ao sul, a África do Sul. Sua faixa do Leste é banhada pelo Oceano Índico, em uma extensão de 2.470 km. O País possui cerca de 20 línguas faladas, das quais se destacam seis línguas mais faladas, que são: Emakha ou (macua) com 25,92%, Xichangana com 10,62%, Cisena com 8,30%, Elomwe com 7,59% e Cinyanja com 5,31%. Outras línguas nacionais são: Cicopi com 1,07%, Cinyungwe com 2,85%, Cisenga, Cichona, Cyao com 2,14%, Echuwabo, Ekoty com 0,3%, Gitonga com 1,28%, Mamane, Shimakonde, Kimwani, Kiswahili com 0,10%. A língua portuguesa tem 12,8% de falantes. Disponível em: <<http://www.site.letras.ufmg.br/laliafro/index.php/projeto>>. Acesso em: 3 nov. 2015. A língua portuguesa é considerada língua de comunicação oficial, língua de educação formal, língua inter-étnica, língua de comunicação social e língua de Estado. Situada entre a herança e a conquista colonial é, por meio dela, que o povo moçambicano de diferentes idiomas pode se comunicar e estabelecer relacionamentos. Apesar de o colonialismo português ter usado a língua como forma de opressão e colonização, o povo moçambicano usa a mesma língua do opressor para estabelecer relações cotidianas. Administrativamente, o país é composto por três principais zonas: Sul, Centro e Norte. A Zona Sul compreende as províncias de Maputo, a capital do país, Inhambane e Gaza; na Zona Centro, temos quatro províncias: Sofala, Tete, Zambézia e Manica, e as restantes Nampula, Niassa e Cabo Delgado fazem parte da região norte. Essas províncias possuem um total de 151 distritos, 393 postos administrativos e 1042 localidades. No país, existem apenas vinte e três cidades e sessenta e oito vilas, em cada uma das províncias tem um governador nomeado pelo Presidente da República. Sua tarefa principal é de garantir a execução da política governamental e administrativa. O Governo central funciona por meio dos chamados “Órgãos Locais de Estado”: governos provincial e distrital, assim como representações nos postos administrativos e localidades, segundo a Constituição da República (artigo 262; Lei N. 8/2003). Todos os principais dirigentes públicos ao nível provincial são apontados pelo Governo Central: o governador, pelo Presidente da República; o secretário, pelo Primeiro-Ministro; e os diretores provinciais, pelos ministros responsáveis pela sua área de tutela. Nos distritos, os governos provinciais observam a administração “setorial” a partir do Governo Central. No setor de educação, os governos provinciais, por meio das Direções Provinciais de Educação e Cultura, monitoram a “implementação” e a gestão das escolas primárias, segundo o art. 19, Lei N. 8/2003, e o art. 22, Decreto N. 11/2005.

sido tematizada no país, com a produção de políticas públicas — fortalecidas por políticas internacionais, por demandas de Organizações Não Governamentais (ONGs) e dos movimentos da sociedade civil. Ainda assim, sigo constatando que o acesso das raparigas à escolarização ainda é muito reduzido, especialmente nas zonas rurais.

No período compreendido entre 2011 e princípio de 2013, tive a oportunidade de fazer *part-time* em uma empresa agrícola, afeta ao departamento de recursos humanos, que se localizava no distrito de Gurué – Lioma, África. Eu tinha de me deslocar, várias vezes, para esse distrito de modo a inteirar-me das necessidades dos trabalhadores. Nessas viagens, era frequente ver um movimento de crianças no intervalo de 6 aos 10 anos indo para a escola, mas também era visível que as meninas mais velhinhas, no intervalo de 12 aos 14 anos, já não mais a frequentavam. Como mulher, não só como educadora e como alguém que vinha da cidade, comecei a ficar incomodada e a me questionar sobre o que acontecia com as meninas dessas regiões rurais.

Foi essa inquietação profunda que me incentivou a escolher, para o tema da minha dissertação de Mestrado, as possibilidades da rapariga da zona rural em dar continuidade com seus estudos depois do EP1<sup>2</sup>. Nessa altura, procurava saber quais as causas culturais que limitavam a participação da rapariga da zona rural nos processos de escolarização, tendo em conta as ações levadas a cabo tanto pelas várias ONGs que operavam em Moçambique quanto pelo governo. O processo de Doutorado conduziu-me a rever meus primeiros conceitos sobre políticas educativas, o que me levou a pensar o tema da promoção da rapariga em Moçambique de uma outra forma. Ao invés de tomar as políticas como documento oficial a ser “implementado” na prática, e questionar a qualidade dessa implementação, procurei, nesta tese, analisar como as políticas internacionais foram produzindo políticas públicas para a educação da rapariga que se materializam não só nos documentos, mas também nas escolas. Ciente de que há relações de poder que operam transversalmente nos diferentes contextos em que as políticas são produzidas, procurei entender o fenómeno do abandono da escola e, também, o desejo dessas raparigas de prosseguir nos estudos.

A temática desta tese é pouco estudada, ainda que haja preocupação com a promoção da rapariga e como seu acesso e sua permanência na escola estão se ampliando. Pouco existe pesquisado sobre o assunto em Moçambique. Um levantamento mais geral no Google mostra apenas uma tese, defendida em 2008, intitulada *Educação da Rapariga em Angoche* (RAJA,

---

<sup>2</sup> Educação Primária 1, que compreende os 5 primeiros anos de escolarização.

2008)<sup>3</sup>. A tese versa sobre educação da rapariga e o autor procura estudar as causas que limitam a participação desta na educação. O pesquisador aponta para causas culturais como as principais restrições da rapariga no processo de escolarização.

No Brasil, dos 149 trabalhos editados até 2014 no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apenas uma tese aborda a educação da rapariga. A tese faz referência a fatores linguísticos como determinantes da exclusão da rapariga no processo de ensino e aprendizagem<sup>4</sup>. O estudo, realizado por Silva (2006), na Província de Maputo, no distrito de Boane, destaca que as raparigas de zonas rurais são duplamente excluídas, por serem oriundas da zona rural e por serem raparigas. Trata-se de um estudo comparativo entre duas escolas que têm o sistema de ensino bilíngue e monolíngue, as quais estão situadas, respectivamente, a 20 e 40 km da capital. A autora sublinha as seguintes causas como possivelmente associadas à exclusão da rapariga no sistema de educação: fatores econômicos, culturais e de distribuição da rede escolar. O principal fator de exclusão, no entanto, é a língua, na medida em que as escolas usam o português como língua de estudo e as raparigas falam outros dialetos em suas vidas cotidianas.

Ambos os estudos se aproximam da minha proposta, pelo fato de abordarem questões concernentes à rapariga, apontando para a fraca participação desta no sistema de educação. Seus focos, no entanto, são bastante distintos do meu, pois não me pergunto por que as raparigas abandonam a escola, nem pretendo culpar a escola por essa evasão. Diferentemente, quero entender como, nos diferentes contextos em que as políticas são produzidas - focando, especialmente, no de produção de textos e da prática (BALL; BOWE, 1982) -, o movimento de promoção da rapariga, instigado por organismos internacionais a partir da globalização, tem sido relido em Moçambique com a globalização da economia.

## **A problemática**

A necessidade de responder aos apelos internacionais, nacionais e à adequação do novo cenário moçambicano impulsionou, nos anos de 1990, a reformulação das políticas educativas em Moçambique. Em 1992, foi revogada a primeira lei pós-independência (Lei nº 4/83) e

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.Parapato.blogspot.com/2008/01/educaçao-da-rapariga-em-angoche.html>>. Acesso em: 11 out. 2015.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/13056/2/tesemsteducacaoogenero.000069313.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

aprovada, pelo Parlamento da República de Moçambique, a Lei nº 6/92, que cria o Sistema Nacional de Educação. Como veremos, na reformulação da lei, foram eliminados alguns objetivos e princípios e criados outros que refletiam demandas de ordem econômica, social e política. Em seguida, a partir da metade da década de 1990, foram formulados planos estratégicos, em consonância aos programas internacionais “Educação para Todos” e “Objetivos do Milênio”.

A educação da rapariga era, no entanto, já garantida pela Constituição da República de Moçambique (1992) e pela Lei nº 6/92. Trata-se de um direito consignado e reconhecido tanto no âmbito internacional como no nacional, daí a importância da sua inclusão no processo de educação e a participação dela em todas as esferas sociais. Os discursos sobre inclusão da rapariga, alicerçados pela Constituição da República, são defendidos pelo Sistema Nacional de Educação, que consignam a educação como um direito e dever do cidadão (insinuando a abnegação do Estado). A constituição explicita a educação não discriminatória (Constituição da República de Moçambique de 1990<sup>5</sup>, art. 92; 2004<sup>6</sup>; art. 88)<sup>7</sup>: “[...] o homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da política, econômica, social e cultural<sup>8</sup>”.

Entretanto, apesar da igualdade de oportunidades educacionais para raparigas e rapazes constar da constituição da República de Moçambique, muitas das raparigas, especialmente nas zonas rurais não frequentam a escola ou não concluem o ensino primário obrigatório.

O primeiro número que quero abordar diz respeito ao número total de matrículas em EP1 e EP2<sup>9</sup> em 2015, mostrando a evolução do ingresso nas escolas.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[www.presidencia.gov.mz/files/republica/constituicao\\_republica\\_mic.pdf](http://www.presidencia.gov.mz/files/republica/constituicao_republica_mic.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

<sup>6</sup> Boletim da República – I Série – número 51, de 22 de dezembro de 2004.

<sup>7</sup> 1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. 2. O Estado promove a extensão da educação e formação contínua e igualdade de acesso de todos.

<sup>8</sup> Boletim da República - I Serie – Número 51, de 22 de dezembro de 2004.

<sup>9</sup> O Ensino Primário em Moçambique (Fundamental no Brasil) comporta o primeiro grau e o segundo grau, designado EP1 e EP2, respectivamente. A junção desses dois níveis passou a chamar-se Ensino Primário Completo (EPC). O EP1 corresponde aos 5 primeiros anos de escolarização e o EP2, aos dois anos subsequentes.

Tabela 1<sup>10</sup> - Total de matrículas na província da Zambézia, 2015

Nível	1ª classe		2ª classe		3ª classe		4ª classe		5ª classe	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
EP1	178.251	192.754	150.611	164.388	113.865	110.568	87.243	103.163	51.763	65.311
	6ª classe		7ª classe							
EP2	32.976	44.746	23.179	33.490						

Fonte: A autora, 2015.

Os números apresentados na tabela anterior fazem referência ao total de matrículas em cada uma das classes na província da Zambézia. É importante frisar que não se trata de dados de permanência e de conclusão, o que limita a análise. Trata-se de sublinhar que os valores aqui apresentados dizem respeito ao ano de 2015, isto é, 16 anos após a entrada dos discursos sobre Educação para Todos em Moçambique. Comparado a anos anteriores, observa-se que o número total de matrículas indica um aumento global em virtude das políticas de universalização da educação. No entanto, observa-se, em relação à diferença entre os números de ingresso e conclusão, que o número total de raparigas vai reduzindo à medida que o nível vai aumentando. Merece destaque a drástica redução de matrículas em EP2, pelo abandono da escolarização tanto durante o EP1 quanto ao seu final. Com isso, não pretendo dizer que não há mudanças na educação da rapariga, mas essas mudanças têm sido lentas. Cumpre, ainda, destacar que se trata de dados globais, que escondem dificuldades em termos de acesso e de permanência da rapariga das zonas rurais.

A apresentação de um quadro mais claro das dificuldades da educação das raparigas em Moçambique deve-se à qualidade das estatísticas disponíveis. Em diferentes documentos, os valores são distintos, não sendo possível apresentar dados fidedignos. O Plano Estratégico da Educação e Cultura, datado de 1998, corrobora índices de permanência muito baixos — das 39% de raparigas que chegam ao final do EP1, apenas poucas conseguem transitar para o EP2 e muito poucas chegam a terminar o EP2. Na Política Nacional de Educação, datada de 1995, há informação de que, nas classes iniciais do EP1, não há distinção entre número de rapazes e raparigas, o que se modifica nas classes finais do EP1 e, principalmente, na transição do EP1 para o EP2. A diferenciação é motivada pelo elevado índice de evasão de raparigas nos diferentes momentos da escolarização, dentre eles a transição do Ensino Primário para o Ensino Secundário. O Plano Estratégico da Educação 2006-2010/11 (2006) indica que a taxa líquida de escolarização de raparigas no EP1 é de 46,7%, mas apenas 16,9% concluem o primeiro grau,

<sup>10</sup> Resultados de pesquisas na província da Zambézia, 2015.

comparativamente a 66,4% de rapazes. No segundo grau, a conclusão das meninas baixa para 13,7%. O que os dados esparsos dos Planos Estratégicos vêm demonstrando é que a assimetria de acesso das raparigas no nível primário do primeiro grau e o segundo grau vem sendo superadas, o que não ocorre quando se opera com dados de conclusão e de passagem ao secundário. O próprio Ministério da Educação de Moçambique tem sublinhado que há uma grande percentagem de meninas a ingressar na escola pela primeira vez, isto é, na 1ª classe com seis anos, entretanto poucas dessas meninas terminam o nível básico obrigatório, isto é, a 7ª classe.

Em relação às diferenças regionais, os dados estatísticos explicitam que as províncias do Norte e Centro apresentam os piores resultados no que tange à escolarização das raparigas. Embora os dados estatísticos sejam pouco disponíveis e mesmo confiáveis, há indicadores nos diferentes documentos que dão conta de que a participação das raparigas nos sistemas de ensino é reduzida. Os Planos Estratégicos da Educação em Moçambique, isto é, PEE 1999/2003, PEEC 2006/2010-2011, apontam para um aumento do índice de Educação das raparigas em todos os sistemas de educação, principalmente na região Sul e uma parte da região do Centro do país. As zonas rurais do Norte e Centro do país são consideradas as regiões mais problemáticas, por apresentar índices baixos do ingresso, taxas altas de repetências e desistências, conforme os relatórios da UNICEF (2004), UNESCO (2004, 2005, 2006)<sup>11</sup>, Portal do Governo (2014)<sup>12</sup>, Relatório de Objetivos do Milênio (2005, 2008)<sup>13</sup>, Plano Estratégico de Educação (2006-2010-11, PEE 2012-2016). O Relatório de Desenvolvimento Humano também faz alusão aos aspetos enunciados e apresenta os seguintes dados:

A taxa bruta de escolarização, no EP1, subiu de 76,2%, em 1997, para 121,2%, em 2004. Cresceu, também, a escolarização das raparigas, mantendo-se, contudo, menor em relação aos rapazes. A partir de 2004, essa diferença tende a encurtar-se. Essa tendência de crescimento constata-se, também, no EP2, que cresce de 20,7%, em 1997, para 42,7%, em 2004. Neste nível, as taxas de escolarização das raparigas também crescem. No entanto, no EP2, a diferença entre as taxas de escolarização dos rapazes e das raparigas é maior, com uma tendência de agravamento da diferenciação a favor dos rapazes. Contudo, existem diferenças regionais consideráveis nas taxas de escolarização. Por exemplo, em 2004, as províncias de Nampula e Sofala registram

---

<sup>11</sup> Disponíveis em: UNESCO (2004): <<http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/>>; UNESCO (2005): <<http://www.unicef.org/mz/cpd/documents/chapters/pt/Pobreza-Infantil-e-Disparidades-2010-04-Capitulo-4.pdf>>; UNESCO (2006): <[http://www.sida.se/contentassets/964752491c8a420195f8a8799247a24c/towards-gender-equality-in-mozambique1\\_694.pdf](http://www.sida.se/contentassets/964752491c8a420195f8a8799247a24c/towards-gender-equality-in-mozambique1_694.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/politica%20nacional%20da%20educacao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>13</sup> Ver Moçambique (2010).

as taxas líquidas mais baixas do país, na ordem dos 59,1% e 71,2%, respectivamente, enquanto as mais altas se registram na província e Cidade de Maputo, com 99,3% e 99,9%, respectivamente. Essa diferença é também significativa em termos de gênero. A taxa líquida de escolarização das raparigas atingiu apenas 57,5% em Nampula e 66,0% em Cabo Delgado, enquanto na província e Cidade de Maputo atinge respectivamente, 101,3%<sup>25</sup> e 103,7 [sic]. Além das diferenças regionais e provinciais, é preciso considerar as disparidades entre as zonas rurais e urbanas. Em 2002, a taxa de escolarização bruta nas zonas urbanas atingia 125,6%, [sic] enquanto nas zonas rurais ficava em 81,2%. Em termos de gênero, a taxa de escolarização líquida das raparigas das zonas rurais era de 48,1% e a dos rapazes 57%, enquanto nas zonas urbanas essa taxa era de 75,6% para as raparigas contra 76,2% dos rapazes, podendo-se concluir que as diferenças de gênero relativamente à escolarização se agravam nas zonas rurais. (MOÇAMBIQUE, 2005a, p. 40).

*O Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique indica:*

O índice de paridade de género apresenta variações entre as províncias. De uma maneira geral, no ensino pós-primário, este índice foi sempre maior para as províncias do Sul que para as províncias do Centro e Norte do país. Em 2014, as províncias do Sul do país, nomeadamente Maputo Província e Cidade, Gaza e Inhambane tiveram índices de paridade do género superiores [...]. As províncias mais desfavorecidas em termos de paridade de género no ESG, são as da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Manica<sup>14</sup>. (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 19).

Em comparação com a cidade do Maputo, capital da República, a disparidade regional fica bastante clara. O Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano (2005) refere que ela apresenta as taxas líquidas mais altas do país para a escolarização em nível primário, com taxa de 99,3% (raparigas) e 99,9% (rapazes). Contrariamente, as zonas rurais do Centro e Norte de Moçambique apresentam taxas líquidas de 48,1% de raparigas e 57% de rapazes (MOÇAMBIQUE, 2005a, 2006). Além de os dados de escolarização na zona rural serem muito inferiores aos da capital, a diferença entre os gêneros é mais acentuada.

Os documentos do governo constataam que, à medida que as raparigas atingem a puberdade, vão desistindo do sistema do ensino. Essa situação tem se notabilizado com mais frequência na zona rural do país e, mais acentuada ainda, no Norte e no Centro (MOÇAMBIQUE, 2005a, 2006). Segundo o Relatório dos Objetivos do Milênio (MOÇAMBIQUE, 2010), desigualdades regionais significativas também existem, tanto entre províncias, assim como dentro delas e nos distritos. Essas desigualdades podem ser explicadas pelo referencial comparativo dos dados relativos ao acesso da rapariga ao ensino, que é diferente no ano de base, mas que, avaliando a situação de cada território no mesmo período, nota-se uma evolução positiva. Os indicadores chave da Educação, tais como admissões, conclusão e nível de qualificação dos professores, são mais substancialmente baixos no Norte e no Centro do que no Sul do país. Um outro fator pode ser a qualidade do ensino. Há fraca

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

formação de professores, insuficiência de materiais e falta de apoio pedagógico. A maioria dos professores apoia-se em métodos didáticos centrados no professor, que enfatizam a repetição e a memorização, mais do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Além disso, a ausência de professoras significa que as alunas se encontram em um ambiente predominantemente masculino, o que aumenta o sentimento de insegurança. Essa situação pode ter mais impacto nas zonas rurais, visto que alguns pais têm receio de enviar as suas filhas à escola onde predominam professores do sexo masculino, devido ao receio de envolvimento sexual.

Esses problemas concernentes à educação das meninas, nas zonas Norte e Centro do país, vêm sendo reportados com mais força depois dos movimentos internacionais sobre igualdade de gênero e da entrada do país em projetos educativos internacionais. Foi nessa perspectiva que surgiram, por exemplo, os Planos Estratégicos de Educação, que têm como objetivos universalizar a Educação Básica obrigatória, tendo em vista a promoção da igualdade de gênero. Essas agendas internacionais contribuíram para que fossem desvelados problemas concernentes à educação da rapariga, principalmente as raparigas das zonas rurais, que antes nunca tinham constituído grande problema, ou não se tinha estabelecido como uma prioridade. As ações do governo moçambicano para redução de disparidades entre rapazes e raparigas e de acesso e permanência das raparigas em todos os sistemas da educação registram avanços nas cidades e em uma parte da região Centro e Região Sul do país (MOÇAMBIQUE, 2012). Pelos resultados aqui apresentados, em algumas regiões do país, a educação da rapariga já não constitui um grande problema, o que não é verdade para as zonas rurais do Norte e do Centro.

As desistências e as repetências observadas nas regiões do Norte e do Centro do país, concretamente na zona rural das províncias de Nampula, Niassa, Cabo Delegado e Zambézia, são-lhes atribuídas a fatores econômicos e culturais. Segundo entrevistas por mim efetuadas em 2004 aos professores, diretores, e líderes comunitários, eles consideram que as desistências das raparigas no ensino são provocadas por ritos de iniciação, que dão origem aos casamentos prematuros e gravidez precoce. De acordo com eles, esses três elementos influenciam em grande medida na desistência das raparigas no sistema escolar. Entretanto, os pais e os encarregados de educação sobre reprovações e repetências de suas filhas entendem que a reprovação é devido ao crescimento das meninas. Na sua compreensão, o crescimento das raparigas faz com que elas percam a capacidade de reter os conhecimentos, daí que a melhor solução é retirá-las da escola para cuidar dos irmãos mais novos ou mesmo casarem-se. Eles também se mostraram inseguros pelo fato de recearem que suas filhas sejam engravidadas na

escola, e que os autores não se responsabilizem pelo ato (essa informação obtive por meio de uma pesquisa dirigida aos pais e aos encarregados de educação em 2004).

Entretanto, nesse processo de educação da rapariga, os Planos Estratégicos de Educação (1999/2003; 2006-2010/11; 2012-2016) apontam como principais constrangimentos da educação da rapariga da zona rural os fatores culturais evidenciados a partir das seguintes práticas: ritos de iniciação associados aos casamentos prematuros. O que seriam os ritos de iniciação? Os ritos de iniciação são considerados, também, como ritos de passagem, que indicam a passagem de criança para a fase adulta. Essa passagem é caracterizada por um ritual que ocorre logo depois do primeiro ciclo menstrual das raparigas, na idade compreendida entre 12 e 14 anos<sup>15</sup>. Essas práticas efetuadas nos ritos de iniciação produzem significações, que acompanham a rapariga em todo seu processo de desenvolvimento. As práticas consistem em abordar assuntos relacionados ao matrimônio e à sua integração dentro do seu meio social (IVALA; BONNET, 1999). Toda essa instrução é carregada de códigos de comunicação do próprio meio cultural. Nesse processo de instrução, ocorrem encenações da vida sexual e do matrimônio, como forma de preparar a rapariga para aquilo que vai encontrar dentro do seu futuro lar. Como consequência disso, estimulam-se as raparigas a colocarem em prática seus ensinamentos e, por conseguinte, elas terminam em matrimônios ou gravidez precoce. As práticas, para além de introduzirem a menina ao mundo adulto, também visam à submissão dela, aos homens: homem marido, pai, irmão, tios, líderes e outros, constituídos de uma superioridade sobre as mulheres (IVALA; BONNET, 1999). Essas e outras visões estereotipadas e preconceituosas são incompatíveis com o processo de escolarização, que procuram a igualdade de gênero, o respeito às diferenças, o reconhecimento dos direitos humanos e a justiça social. Os estereótipos e os preconceitos de gêneros construídos pelas culturas e pela sociedade têm sido alvo de crítica dos movimentos feministas que procuram a igualdade entre homens e mulheres. Esses movimentos têm procurado desvelar a força do poder de estrutura produzido dentro das sociedades, que não está apenas ligada à visão capitalista, mas também ao patriarcado.

Em Moçambique, os ritos de iniciação entram em conflito com a constituição da República. Para o Governo, as raparigas, que são tidas como adultas por crenças culturais e que partem do pressuposto da menstruação, por lei são consideradas menores. Dessa forma, as leis costumeiras e as leis convencionais entram em conflito. As leis convencionais consideram adultas as mulheres e os homens com a idade igual ou superior aos 18 anos. Apenas as pessoas

---

<sup>15</sup> Vivências da autora.

consideradas adultas podem contrair matrimônio, excepcionando casos de meninas com a idade igual ou superior a 16 anos, que podem contrair matrimônio mediante anuência de seus pais (MOÇAMBIQUE, 2004).

O governo moçambicano entende que as meninas abaixo de 18 anos são menores, devem, portanto, beneficiar-se da Educação Básica obrigatória, enquanto que as leis costumeiras<sup>16</sup> entendem que as meninas que passaram pelos ritos de iniciação atingiram o nível de crescimento e maturidade para estabelecer laços de matrimônio. Dessa forma, estabelece-se um conflito entre as pretensões do governo e os costumes culturais. Quero acreditar que essas situações acontecem em todo o país; entretanto, verifica-se com mais contundência nas zonas rurais, nas regiões Norte em uma parte do Centro do país, que apresentam características culturais quase similares e, por causa disso, acredita-se que os motivos invocados constituem fatores dos índices elevados de analfabetismo e, conseqüentemente, a pobreza. Embora a fraca participação da rapariga seja atribuída a questões culturais e à pobreza, defendo aqui que há muitos outros determinantes para a evasão das raparigas. Eles vão da guerra de libertação - o último conflito armado deixou marcas profundas, principalmente nessas regiões da zona Norte e Centro do país, onde todos esses acontecimentos ocorreram com mais intensidade - à inexistência de escolas nas zonas rurais, passando pela língua em que a escolarização é levada a cabo (o português).

Os relatórios das ONGs, como a UNICEF<sup>17</sup>, nessa matéria, acreditam que os casamentos costumeiros são precipitados pela pobreza e pelo analfabetismo. Eles referem ainda que o casamento não é apenas questão cultural, mas também estão ligados à falta de recursos materiais nessas famílias. Como forma de dar resposta à pobreza, consideram o casamento o mais viável para escapar a essa miséria. Entretanto, no estudo que fiz em 2004, pude constatar que as comunidades encontram o casamento como refúgio da pobreza. Assim, entendi que o casamento desempenha três funções importantes: a primeira é que, por meio do casamento, a rapariga pode prover ajuda a seus familiares com bens materiais, principalmente os irmãos mais novos; a segunda, muito relacionada à primeira, é que o casamento proporciona alívio aos pais; nessa óptica, a rapariga diminui despesas da família - se antes os recursos que obtinham na venda de seus produtos agrícolas eram divididos entre mãe e filha para compra de vestimentas, com o casamento de sua filha, os recursos ficam com a mãe e os filhos mais novos. A terceira

---

<sup>16</sup> Leis consensuais socialmente pelas comunidades.

<sup>17</sup> Disponível em: <[http://www.unicef.org/mz/wp-content/uploads/2015/07/PO\\_Moz\\_Child\\_Marriage\\_Low\\_Res.pdf](http://www.unicef.org/mz/wp-content/uploads/2015/07/PO_Moz_Child_Marriage_Low_Res.pdf); [www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/.../1328](http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/.../1328)>. Acesso em: 14 out. 2015.

é relacionada à procriação, como honra da família, e a virilidade do homem. Nesse sentido, a mulher deve prestigiar o bom nome da família, procriando, trazendo herdeiros para a família.

Uma mulher que não procria é tida como criança, muitas vezes excluída de alguns grupos sociais, ritos culturais, por exemplo: durante a gravidez de uma mulher principiante, realizam-se ritos para explicar a futura mãe o processo pela qual ela irá passar. Nesses ritos só são permitidas a participarem mulheres que passaram por esse processo. Assim, as mulheres que não procriam são rejeitadas pelos familiares do marido. Nesse caso, estabelece-se um clima de conflito que culmina com a separação ou a poligamia. Em algumas regiões, a mulher é obrigada a trazer um parente para ser esposa do marido; enfim, uma verdadeira humilhação para as mulheres. Mesmo que se diga que é cultural, as mulheres sofrem com esses procedimentos, mas muitas delas não abandonam seus lares por falta de recursos. Dentro das culturas moçambicanas e africanas, sem pretender generalizar, os casamentos são vistos como forma de alargar as famílias, por meio dos filhos, como também um trunfo para segurar o casamento<sup>18</sup>. Embora essa visão tenha em vista a responder os problemas relacionados à pobreza que lhes aflige, entendo que sejam meios falidos, porque os tempos em que vivemos são carregados de desafios que pretendem responder a mudanças sociais que vêm sendo construídas. Essa situação também me faz pensar sobre aquilo que se pretende que a mulher seja. Em situações que a rapariga desiste de sua escolarização antes mesmo de completar o nível básico obrigatório, para contrair matrimônio, como forma de fazer face à pobreza, estaríamos perante uma pobreza ou perpetuando a pobreza? Qual é a responsabilidade do Estado sobre situações idênticas, ou que condições o Estado proporciona a essas sociedades de modo que haja igualdade de acesso à educação de ambos os sexos? Pode-se construir igualdade de direitos entre rapazes e raparigas em uma situação em que a rapariga é a mais sacrificada? Ou devemos continuar a exigir direitos da rapariga ou igualdade de acesso entre rapazes e raparigas, com uma distribuição de bens de serviços públicos desiguais.

Ao longo deste estudo, tenho feito pesquisas sobre educação da rapariga e agências financiadoras e suas respectivas áreas de ação. Deparei-me com algumas organizações que defendem o direito da rapariga por intermédio de denúncias e responsabilizam os pais das raparigas pelos casamentos prematuros ou arrançados. Considero louvável esse trabalho, entretanto vejo um paradoxo. Se realmente a questão do casamento prematuro das raparigas é uma questão de pobreza, o que essas organizações fazem para denunciar o Estado por não proporcionar condições mínimas para essas sociedades que continuam perpetuando casamentos

---

<sup>18</sup> Vivências da autora.

precozes? Por que apenas criminalizam os pais e encarregados de educação e não criminalizam o Estado? São perguntas que não pretendo responder, mas são para reflexão. Defendo a educação da rapariga e a promoção dela por via da educação, porque entendo que é questão de justiça social, e muitas raparigas da zona rural estão excluídas desse processo.

As meninas das regiões rurais têm como meio de sobrevivência a atividade agrícola. O cotidiano dessas meninas é dividido entre atividades domésticas e agrícolas. As escolas encontram-se distantes da sua residência, e, além disso, as várias atividades que as raparigas desempenham em suas casas absorvem muito tempo, muita energia e concentração. Para além dessas atividades, as meninas aprendem desde muito cedo a tomar responsabilidade sobre os irmãos mais novos. Pinto (1999, p. 103) sublinha que: “No vasto conjunto de funções que consomem tempo e energia das raparigas, a responsabilidade de tomar conta dos irmãos mais novos, função em que só raramente aparecem rapazes”. A autora ainda salienta que a tendência das famílias pobres é de que as raparigas iniciem com a atividade agrícola mais cedo (PINTO, 1999). Corroborando com a ideia da autora, sublinho que essas atividades enunciadas são antagônicas a atividade escolar; nesse caso, a força dos discursos hegemônicos é que tem poder de massificar ou não os sentidos sobre educação da rapariga.

Ainda no arrolamento dos constrangimentos relacionados à educação da rapariga, a língua de comunicação é identificada como um dos fatores de sua exclusão. Estudos feitos em Moçambique sobre educação da rapariga referem que a língua é um obstáculo na comunicação entre os professores e os alunos em geral (MENEZES, 1942). Como consequência disso, as meninas não conseguem descodificar o que elas aprendem na escola, com o seu dia a dia. Na sequência disso, a escola torna-se um projeto difícil e talvez relegado ao último plano. Não quero com isso negar a possibilidade de elas enveredarem na busca de alternativas oferecidas pela escola; contudo, os próprios processos, econômicos e sociais, que estão muito relacionados à globalização, produzem exclusões, como referem Burbules e Torres (2004) ao salientarem que a reestruturação econômica também refletiu nos setores amplos da população, criando exclusão principalmente no seio das mulheres pobres em países desenvolvidos e menos desenvolvidos.

As situações verificadas nas regiões urbanas são aparentemente diferentes das zonas rurais. Os hábitos e os costumes mencionados, bem como as atividades domésticas e agrícolas em que são submetidas, não são frequentes. As crianças das cidades conhecem seus direitos por meio dos professores e dos órgãos sociais; dessa forma, os pais que infringem tais direitos são penalizados. As meninas das urbes e regiões suburbanas raramente são impedidas de dar continuidade aos seus estudos por motivos culturais, uma vez que o dinamismo das culturas por

intermédio das emigrações, dos deslocamentos e dos meios de comunicação têm contribuído bastante para novas construções discursivas, imaginações que vão alterando sobremaneira os discursos discriminatórios sobre a mulher (BURBULES; TORRES, 2004).

As discrepâncias entre as cidades e as zonas rurais repercutem nas leituras que as sociedades têm em relação ao seu meio social. A situação das raparigas em algumas zonas rurais do Centro e do Norte de Moçambique, no que diz respeito à educação formal, continuam sendo problema para o Governo, para as organizações internacionais, assim como para a sociedade. Por um lado, comprometem as metas já estabelecidas pela UNESCO, e, por outro, implicam mais investimentos de doadores internacionais. Esse processo não passa apenas por construir mais escolas, formar mais professores, mas também pelas oportunidades dessas comunidades.

Nas cidades, o acesso de educação e desistência das raparigas, apesar de ainda constituir um problema, não é tão alarmante como nas zonas rurais. Em termos de números, podemos ver que a taxa de escolarização nas zonas urbanas é de 75,6% contra 48,1% (MOÇAMBIQUE, 2005a). Com os dados apresentados pode-se depreender que ainda há raparigas desfavorecidas, tanto nas cidades como nas zonas rurais. Entretanto, as cidades gozam de mais vantagem pela distribuição de rede escolar, que foi estendida por quase todos os bairros, pelo fato também de haver um grande número de professores formados para todos os níveis. Atualmente, existem professores com nível de licenciatura a lecionarem no ensino primário, algo que não era observável há cinco anos. Contrariamente, nas zonas rurais onde tive a oportunidade de fazer pesquisas, ainda existem professores sem formação, outros com uma formação mínima de 15 dias, os quais não se beneficiam de nenhuma capacitação para adequarem-se à nova realidade ou até mesmo para ampliar suas habilidades.

Defendo que os aumentos de taxas de escolarização de raparigas nas cidades são acelerados pela globalização e pelas políticas neoliberais e seus processos de reformas, que estão associados à idealização de modelo de mulher que se pretende formar. Nesse contexto, a idealização do modelo de mulheres é concretizada a partir de políticas internacionais, que sugerem a igualdade entre homens e mulheres por meio da massificação delas no processo de ensino. Para tal, são incentivados por diferentes ONGs e pela sociedade civil para o alcance de tais objetivos.

O imaginário social da globalização está relacionado à forma de pensar compartilhada por indivíduos comuns, os entendimentos comuns que fazem possíveis as práticas do dia a dia e lhes dá sentido e legitimidade. As relações estabelecidas entre sociedades só são possíveis por intermédio dos meios de comunicação ou de cultura social compartilhada. Esses imaginários

sugerem uma forma de ler e de interpretar o mundo. O imaginário social não é herdado ou determinado, é algo construído e em constante desenvolvimento (RIZVI; LINGARD, 2013).

O dinamismo das culturas, das políticas, da própria sociedade resultante da globalização, principalmente os movimentos migratórios, órgãos de informação, a televisão que vem dando lugar a novas modalidades culturais, sociais, novos imaginários de vida, vão produzindo mudanças consideráveis em todas as esferas da vida social. É nesse contexto que, em Moçambique, nos últimos anos, tem-se verificado mudanças significativas quanto à educação formal. Nas cidades, frequentemente fala-se de programas (por meio de órgãos de informação, de ONGs e do Governo), como consequência de disseminação de políticas internacionais, que apelam para igualdade de direitos entre homens e mulheres em todas as esferas da vida social. Como também a inclusão das raparigas no Processo de Ensino e Aprendizagem formal, equidade de gênero como forma de alcançar a justiça social (MOÇAMBIQUE, 1998). Os programas de bolsa de estudo, cesta básica, debates televisivos sobre integração da mulher na escola, teatros, entre outros, promovidos pelos diferentes grupos da sociedade civil, bem como em nível internacional, procuram integrar particularmente a rapariga na educação formal. É nesse contexto que hoje é possível ver nas cidades moçambicanas números significativos de raparigas a estudarem e adultas a participarem em programas de alfabetização<sup>19</sup>. Outras raparigas, mesmo grávidas (que anteriormente era considerado infração), têm privilégio de dar continuidade aos seus estudos nos diferentes níveis de ensino. A leitura que faço sobre as possibilidades de as raparigas terem acesso à escolarização é que, aos poucos, as meninas vão conquistando seu espaço, buscando outras leituras do seu mundo e tendo a oportunidade de fazerem leituras de si mesmas no espaço do entre-lugar. No meu entendimento, isso significa que sua perspectiva de vida lhes dá a possibilidade de sonhar, sonhos antes não imaginados, mas possíveis. Pelas experiências que tenho vivido, tanto no meu trabalho como no meu bairro, já não são raras as raparigas que podem ter uma formação técnico-profissional ou mulheres a assumirem, com sucesso, responsabilidades na vida política, social e econômica.

Entretanto, com a entrada das políticas educacionais neoliberais, verificam-se reformas educacionais que priorizam de certo modo a educação da rapariga. Por causa disso, nas cidades onde se verifica velocidade na dinamicidade das culturas ocasionadas pelos diferentes movimentos da globalização, pode-se ver muitas raparigas se beneficiando da educação formal.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.fidh.org/IMG/pdf/mz042008p.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

No ponto de vista da sociedade, o futuro da rapariga não está contemplado na progressão por intermédio do ensino formal, mas sim no futuro que a própria sociedade e as políticas traçaram para elas e que não podem recuar. Ter um lar, marido, filhos, uma família e ajudar seus pais são exigências culturais que a fazem membro dessa sociedade. A leitura que é feita sobre a mulher é de uma visão essencialista, algo dado, um discurso de subjetivação que é incorporado pela mulher e lido por ela da mesma forma como foi concebido. A esse respeito, Culler (1997, p. 62) salienta que as mulheres foram constituídas como sujeito dos discursos que não promovem a possibilidade de ela se ler “como uma mulher”. As raparigas na zona rural foram alienadas pelos discursos do seu meio social ajustado a sua condição de mulher, assim elas reproduzem para si os discursos constituídos no seu meio social, na sua família e se comportam de acordo com essas expectativas.

O autor demonstra que a leitura feita sobre a mulher é baseada em um discurso que a considera como algo dado. Entretanto, o ser mulher é algo que está em constante construção, daí a necessidade de estar no entre-lugar, saindo de sua condição de subjetivação para outras oportunidades onde ela possa ler-se de diferentes maneiras. Segundo Macedo (2014b, p. 92-93): “No momento em que se criam sentidos, a enunciação do sujeito e aquilo que é enunciado são movidos para um terceiro espaço que não é nem o passado da tradição nem presente performático, é um terceiro espaço, um entre-lugar”.

Os questionamentos levantados sobre a mulher estão relacionados a diferentes significados que lhe são dados e a diferentes expectativas sobre seu papel em cada um dos contextos. Nesse sentido, os significados e as expectativas atribuídos à posição da mulher irão constituir os discursos sobre a promoção da sua educação.

Os constructos sociais baseados na cultura e comungados pelas comunidades produzem uma estrutura e, em consequência disso, surgem diferenças devido a essa hierarquia que cria dicotomia e, conseqüentemente, as desigualdades verificadas dentro das sociedades. Silva (2010) considera que essa repartição desigual da sociedade, entre homens e mulheres, estendeu-se à educação e ao currículo. Com base nessas desigualdades, são produzidas políticas curriculares que versam pela inclusão da rapariga no sistema de educação para igualdade de gênero. Como refere Macedo (2014b, p. 97), a inclusão leva-nos ao entendimento de existência de indivíduos não inclusos, mostrando, com isso, que só pode haver uma inclusão em um contexto em que existem indivíduos excluídos. No caso concreto de Moçambique, há uma preocupação de inclusão das raparigas no ensino, por se verificar situações de raparigas fora do sistema de educação.

Nesse sentido, procuro analisar: Como os profissionais de educação, no contexto da prática (escola), articulam os discursos culturalmente construídos sobre as mulheres com os discursos das políticas governamentais tendentes à promoção da rapariga por meio da educação? Tendo em conta que, por um lado, muitos desses professores fazem parte dessas comunidades e, de certa forma, alienados a esses discursos que subjetivam as raparigas. Por outro, eles desempenham o papel de executores dessas políticas de promoção da rapariga, por intermédio da educação. Para o efeito, eles são responsáveis de negociar os novos sentidos produzidos a partir dessas políticas que procuram a promoção da rapariga por meio da educação, com diferentes pertencimentos das meninas dentro da sociedade em que estão inseridas. Segundo Macedo (2014b, p. 87), “[...] os sujeitos pertencem simultaneamente a diferentes grupos culturais, de modo que suas identidades são multifacetadas, fluidas, cambiantes, articulando valores, muitas vezes conflitantes entre si”. Concordando com a autora, levanto essa questão por considerar pertinente para entender como vão sendo negociadas as situações enunciadas no espaço do entre-lugar, para produção de sentidos para promoção da educação das raparigas da zona rural.

De acordo com os resultados apresentados pelos planos estratégicos e relatórios, sobre educação da rapariga na zona rural do Norte e Centro de Moçambique, que outros resultados as políticas produzem? Acredito que, apesar de serem registrados baixos índices de ingressos, taxas consideráveis de evasão e repetências das meninas localizadas nas zonas rurais, do Centro e Norte de Moçambique como aludem os PEE 1999/2003, PEEC 2006-2010/11 e PEE 2012-2016 - existem outros resultados que estão sendo produzidos diferentemente dos previstos pelas políticas. Contudo, eles não são observados porque as atenções estão apenas viradas aos resultados preconizados pelas políticas curriculares. Nessa ordem de ideias, esses resultados escapam de uma análise mais ampla dos efeitos que as políticas têm produzido no contexto da prática, não em termos de metas, ou de justiça social, que é a preocupação do governo e agências internacionais de mensurar os efeitos das políticas.

As políticas internacionais consideram que a educação tem como finalidade a melhoria de condições de vida dos indivíduos como tal que os alunos devem adquirir conhecimentos e serem capacitados para solução de problemas (UNESCO, 1998). De igual forma, os discursos elaborados no contexto nacional que dão conta de uma educação que prevê aquisição de conhecimentos para redução da pobreza (MOÇAMBIQUE, 1998). Como sublinhei anteriormente, considero a educação como um direito, não em uma promessa messiânica que tem poder de transformar a educação na melhoria de condições de vida, mas em uma educação capaz de ampliar a visão das raparigas por meio de um processo de articulação e de hibridização

dos significantes que a constituem culturalmente e os discursos educacionais tendentes a sua promoção.

## **A metodologia**

Nas últimas duas décadas, as políticas educacionais no âmbito internacional vêm influenciando a produção de políticas educacionais em Moçambique na base da articulação dos discursos que estão em torno da universalização da Educação Básica, igualdade no acesso da educação entre rapazes e raparigas, equidade e justiça social. Os documentos que projetam esses sentidos para as políticas em Moçambique são significados pela igualdade de acesso à educação e frisam a educação da rapariga. Os discursos que circulam no contexto moçambicano sobre essas políticas, que dão conta de Educação para Todos e de Objetivos do Milênio, são veiculados pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, que garantem a execução dos objetivos, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Entretanto, muitas agências bilaterais que serão apresentadas no decorrer deste trabalho, por meio de projetos de ONGs, prestaram seu apoio em termos financeiros e materiais. A introdução dessas políticas no contexto moçambicano alterou substancialmente os propósitos da educação, seus imaginários, seus alvos e seus objetivos. É nesse contexto que, por meio da presente pesquisa, procuro destacar a produção de políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique.

Nessa óptica, a pesquisa foi realizada em dois níveis de recontextualização. O primeiro no âmbito nacional, na produção dos textos legais e curriculares que balizam a educação Moçambicana; o segundo no contexto da prática, em distritos rurais da província de Zambézia, em que a escolarização das raparigas segue se constituindo em um problema. Ainda que apresente os dois contextos como níveis, minha aposta é na circularidade de sentidos entre eles, para o qual uso o aporte de Stephen Ball, que descreverei no próximo capítulo.

No primeiro nível, analiso os documentos curriculares produzidos depois da independência do país, em 1975, com foco nas políticas do período de 1999 a 2015. A escolha do período deve-se ao fato de, em 1998, ter sido elaborado o primeiro Plano Estratégico de Educação que faz referência tanto à Declaração de Jomtien quanto à Educação para Todos. Em 2015, encerra-se o prazo dado pela UNESCO, em 2000, para que se alcance os objetivos da Declaração dos Objetivos do Milênio. Essas políticas internacionais contemplam a educação da rapariga e são recontextualizadas no contexto nacional, a partir de necessidades

moçambicanas, resultando, dessa forma, ações de intervenção para inclusão da rapariga e, conseqüentemente, a elaboração de um currículo que visa à integração delas no sistema de educação.

Interessa-me, nesse nível, perceber como a educação da rapariga, que entra no país por meio dessa participação de Moçambique em fóruns internacionais, é relida no contexto nacional. Para tanto, e tendo em vista o fato de a presente tese estar sendo apresentada no Brasil - onde o conhecimento da história recente de Moçambique é reduzido, como tenho percebido em minha experiência no país -, permito-me um pequeno histórico das políticas educacionais que remonta à época da colonização. Ele será necessário para o entendimento das políticas pós-independência como uma resposta ao que antes se tinha no país. As discussões sobre globalização serão também fundamentais para perceber como diretrizes internacionais têm impactado a educação na África, no caso específico deste estudo, em Moçambique.

O segundo nível teve como palco distritos da província de Zambézia. A escolha dessas províncias foi motivada pelos resultados apresentados nos Planos Estratégicos da Educação, que são documentos resultantes da recontextualização das políticas internacionais referentes à Educação para Todos e aos Objetivos do Milênio. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, com os diretores e com as raparigas nas escolas anteriormente referidas. Partindo do pressuposto da participação do pesquisador no assunto em investigação, procuro trazer as vozes dos sujeitos da investigação, não no intuito de considerá-los como detentores da verdade, mas no sentido de perceber como são construídos e articulados os discursos para a promoção da rapariga, nesses contextos específicos. É nessa perspectiva que elaborei o roteiro de entrevistas.

A técnica de entrevista possibilitou-me o estudo dos processos de produção e promoção da rapariga que ocorrem na escola. A entrevista permitiu-me o contato direto com os entrevistados no contexto de análise, bem como a obter um esclarecimento dos elementos culturais do próprio contexto, desde a linguagem, os sentidos que estão sendo produzidos em torno dos discursos, as relações de poder que se estabelecem até o atravessamento dos discursos curriculares. A partir de caneta, bloco de notas e gravador, registrei todos os depoimentos prestados pelos entrevistados.

Como quase todas as pesquisas, a primeira questão estava relacionada ao tipo de sexo. Essa informação possibilitou-me entender até que ponto o Ministério da Educação conseguiu alcançar os objetivos estabelecidos no PEE 1999/2003. Nas perguntas que se seguiram, procurei relacionar as questões específicas da prática, como é o caso de número de turmas e de alunos. Considerei de modo geral que os números poderiam me fornecer uma informação do índice de

raparigas inscritas na escola, para comparar com o índice de inscrição dos anos anteriores, como também as percentagens globais de alunas e de alunos que frequentavam essas escolas.

Nesse processo de perguntas, questionei sobre a organização das turmas, procurando com essa questão analisar os ciclos existentes, os responsáveis das disciplinas, a organização do trabalho. Em suma, procurei obter informação do funcionamento da escola e das classes. Nas perguntas que se seguiram, busquei informação sobre as dificuldades dos professores no processo de interpretação dos discursos curriculares e reinterpretação. Considerei pertinente o processo de leitura e de interpretação dos discursos da política, por ser, por meio deles, que são produzidos sentidos para a promoção da rapariga. Nesse contexto, pretendi obter informação de como eles trabalham com o currículo, as discussões em relação à interpretação dos discursos das políticas sobre a educação da rapariga.

A questão seguinte teve a ver com os regulamentos governamentais. Parti do princípio que o governo desempenha um papel preponderante no meio social capaz de influenciar os pais e os encarregados de educação a matricularem suas filhas. As escolas estão organizadas de tal maneira que estabeleceram vínculos com a comunidade através de conselho de escola e pais de turma (MOÇAMBIQUE, 1998). A circulação de documentos também teve destaque nas pesquisas, pois ela fornece um panorama geral da relação entre o contexto de produção de textos, o contexto da prática e os desdobramentos desses discursos no contexto da prática, bem como os resultados das políticas de acesso e de permanência da rapariga na escola e como esses documentos são reinterpretados para responder tais imperativos.

Ainda no contexto das entrevistas, procurei junto aos entrevistados buscar informações mais amplas sobre as raparigas. Pretendia, com isso, que os entrevistados falassem sobre tudo aquilo que acontece no processo da educação da rapariga, como, por exemplo: o interesse das meninas nos seus estudos; se elas fazem os trabalhos recomendados pelos professores, tanto na escola como em casa; qual é a maior dificuldade que elas encaram; se existem muitas raparigas que terminam com o nível básico; se ainda há desistência delas e quais os motivos; o que elas fazem quando as meninas param de ir à escola, entre outras.

Na questão seguinte, busquei compreender, em primeiro lugar, qual a língua usada nas salas de aulas e como a língua influencia na educação das raparigas, tendo em conta que a maior parte da população da zona rural não fala português, língua oficial. Na questão seguinte, interessou-me saber se os pais têm interesse na escolarização de suas filhas, pois o nível de interesse dos pais pode influenciar no desempenho escolar de suas filhas. Nas duas últimas questões, procurei saber sobre a visão dos professores e os elementos da direção sobre educação das raparigas, como também a existência de ONGs que trabalham nessas escolas para a

promoção da rapariga. Praticamente, queria saber sobre os projetos de educação da rapariga e se há envolvimento dos professores e das alunas.

No roteiro referente às raparigas, procurei saber a idade das meninas. Em Moçambique, foi estabelecido pelas políticas educacionais que as crianças devem entrar para o sistema da educação aos 6 anos de idade. A previsão do término do EPC deverá ser aos 12 anos (MOÇAMBIQUE, 1998). É nesse contexto que procurei saber a idade e a classe das alunas. Essa informação permitiu-me analisar a idade de entrada e de conclusão da escolarização das crianças na zona rural. A questão posterior tinha a ver com a língua que elas falam nas salas de aulas. Essas informações permitiram-me perceber quais as dificuldades que as meninas encaram na escola, se a língua lhes facilita a aprendizagem. A questão de língua é pertinente no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) das crianças da zona rural. O Ministério da Educação e Cultura, por meio do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), introduziu, em 2006, as línguas locais, no sentido de facilitar o PEA nas zonas rurais onde a maior parte da população não fala a língua oficial (MOÇAMBIQUE, 2006). É com base nessa informação que procurei saber qual é a língua de comunicação usada pelo professor na sala de aula e se todas as crianças falam a mesma língua, tendo em conta a diversidade linguística nessas regiões, bem como as migrações.

Perguntei, também, o período em que ocorrem as aulas das meninas entrevistadas. Procurei perceber como elas conciliam as atividades domésticas e escolares, tendo em conta que a maior parte das meninas antes de saírem de casa devem fazer trabalhos de casa antes de irem à escola. Interessou-me, também, saber se elas gostam de estudar. Essa pergunta está relacionada às posteriores sobre os atrasos e as faltas que elas cometem e suas causas. A resposta pode ou não revelar interesse ou sobrecarga de atividades domésticas, como uma forma de perceber como elas passam seu tempo livre e como aproveitam esse espaço; se assistem televisão e quais os programas; entre os programas, se gostam dos programas e por que, o que lhes têm marcado e por quê. Essa informação pode ser interessante na medida em que me levou a entender quais são os imaginários que elas têm formado sobre o mundo, suas ansiedades, entre outras que podem ser úteis para analisar. Julgo pertinente trazer a visão que elas constroem contrárias as que construíram ao longo de suas vidas.

A outra questão que fiz está relacionada a reuniões organizadas pela direção da escola e seus conteúdos, as mensagens que são passadas para os alunos e para as alunas. A pergunta a seguir procurava saber acerca do interesse dos pais, com relação a sua escolarização e aos comentários que eles têm feito. Julgo pertinente essa questão por ser sensível às meninas, seus comentários podem incentivá-las ou desmotivá-las. Procurei saber também sobre o

relacionamento que elas têm com os professores e o que elas fazem na escola. Parti do princípio de que o relacionamento entre alunas e professores contribui bastante para a prevalência das meninas na escola. No entanto, em algumas escolas, principalmente rurais, os professores têm abusado sexualmente das meninas, têm exigido que elas capinem suas *machambas*, entre outras situações. As duas últimas questões estão relacionadas aos sonhos delas, o que elas gostariam de ser e em que classe elas gostariam de terminar com seus estudos. Queria saber mais sobre o que elas pensam sobre a escola, as imaginações delas.

### **Os contextos da pesquisa**

Inicialmente, as pesquisas decorreram em quatro províncias, sete distritos, 14 escolas, entre escolas do EP1, EPCs e Escolas Secundárias. Para a realização das pesquisas, contei com meus salários, exceto a pesquisa efetuada no Maputo que envolvia compra de passagens aéreas. Para a deslocação até Maputo, tive de solicitar apoio a minha instituição. No entanto, todos outros custos relacionados à viagem a Maputo, como alojamento, hospedagem e deslocamentos, foram por conta própria. Pretendo sublinhar, aqui, que sempre tive consciência que as deslocamentos para o campo de pesquisa seriam árduas, tanto em termos financeiros, como as distâncias e mesmo os desafios que encontraria. Contudo, tinha consciência da importância da pesquisa para compreender como os discursos sobre educação da rapariga são recontextualizados nos diferentes contextos da prática.

Como me referi anteriormente, as pesquisas no Maputo decorreram no Ministério da Educação e no Instituto Nacional da Educação (INDE). Considero esses dois locais importantes por serem os contextos onde as políticas internacionais são recontextualizadas para produção de discursos que dão diretrizes às políticas educativas em Moçambique. No entanto, obtive dificuldades em contatar os responsáveis do INDE para efetuar as entrevistas. Só depois de um longo período de procura e de *vai e vens* foi que consegui obter a entrevista. As respostas que se tornaram em constates pelos funcionários do INDE foram: “espera”, “vem logo à tarde”, “vem amanhã”, “não pode atender porque está reunido”, “hoje é sexta feira e duvido que venha”, “ainda é muito cedo, aguarde mais um pouco”, “deixe seu contato”, “aguarde um pouco que ele já lhe atende” - essas respostas se repetiram por aproximadamente 15 dias. As respostas deixaram-me preocupada. A data de retorno estava próxima e, de alguma forma, fiquei sem saber se deveria prorrogar a estadia ou deveria voltar. Preocupava-me, também, o fato de estar a despender gastos não previstos. Estava hospedada em um dos bairros da cidade de Maputo

que distava cerca de 150 km do INDE. Os deslocamentos diários envolviam custos de combustível, não só o trabalho que dava aos donos de casa a me levarem e trazerem-me de volta a casa. Finalmente, a entrevista chegou um dia antes do meu retorno a Nampula. Ela seria corrida, segundo o senhor que me atendeu. Ele entraria em um encontro, por isso não devia ficar muito tempo comigo. Apesar da correria, os resultados foram satisfatórios - isso porque consegui obter as informações necessárias.

Em Nampula, iniciei com a digressão aos distritos. O primeiro distrito escalado foi o da Ilha de Moçambique. Esse distrito dista 180 km da cidade de Nampula. A Ilha de Moçambique é considerada pela UNESCO como Patrimônio Mundial da Humanidade, por essa razão as vias de acesso se encontram em ótimas condições de transitabilidade. No entanto, existem graves problemas com transportes. Geralmente, os transportadores são privados com *mini-bus* e não obedecem aos números de lotação de passageiros, tornando as viagens desconfortáveis.

Uma vez na Ilha de Moçambique, apresentei-me à diretora distrital de Educação, que disponibilizou transporte para meus deslocamentos ao Posto Administrativo de Lumbo, juntamente à chefe de departamento de gênero. O Posto situa-se 20 Km antes da Ilha de Moçambique. Pode considerar-se, dessa forma, uma zona continental do distrito, que é corredor da Ilha de Moçambique.

Durante as entrevistas efetuadas na EPC de Lumbo, observei que o diretor da escola, em muitos momentos, levava o diálogo para o lado partidário. Assim, as perguntas da entrevista eram tidas como afronta as suas convicções. Por exemplo, questionei o seguinte: “O que o governo faz em relação aos alunos que recebem o material escolar e desistem seus estudos, pois existem crianças que estão na escola e não conseguem receber o material didático, enquanto isso há alunos que recebem e desistem da escola?”. A pergunta seguinte estava relacionada à primeira, em que eu procurava saber o seguinte: “Existe alguma política que responsabiliza os pais e encarregados de Educação pela desistência ou pela ausência de seus filhos na escola?”. Em princípio, o diretor tentou justificar, mas, ao longo da sua justificação, ele entrou com outro discurso considerando-me da oposição e que eu estava acusando o governo de negligente em relação à escolarização das crianças. Em poucas palavras, procurei mostrar que eu estava apenas fazendo entrevistas para minha tese, não estava procurando culpados, muito menos negligentes.

Na entrevista com os professores, constatei que eles eram cautelosos em suas respostas, eles não estavam à vontade. Suas respostas foram precisas. Acredito que a presença da chefe do departamento de gênero inibiu-os, pois, em muitas instituições do Estado em Moçambique, funciona a cultura de retaliação. Há uma democracia camuflada. Você é livre para expressar-se desde o momento que fale o que os chefes querem ouvir; do contrário, é melhor ficar calado.

Contudo, existem instituições cujos chefes têm uma visão mais ampla e aberta que favorecem opiniões diferentes. Isso é possível observar a partir do nível de escolarização. Não pretendo, entretanto, dizer que todos os chefes com pouca escolarização são ditadores.

Na Escola Secundária de Lumbo, entrevistei o pedagógico, os professores e as alunas. O pedagógico foi muito acessível, aberto às questões, ele forneceu os dados referentes ao funcionamento da escola, como também dos professores e dos alunos. De forma geral, ele falou da participação das alunas na escola, tendo autorizado, em seguida, que eu conversasse pessoalmente com as raparigas.

De volta à Ilha de Moçambique, a diretora distrital de educação delegou algumas pessoas a encontrar alojamento barato, uma vez que o custo das casas de hospedagem, hotéis e pensões estavam muito altos, por ser uma zona turística. Os quartos encontrados estavam em boas condições para quem iria passar apenas uma noite, mas os banheiros estavam em péssimas condições, cheio de larvas. Foi um choque para mim e mexeu com minhas emoções. Embora tivesse pedido aos donos da casa para comprarem água sanitária para desinfetar o banheiro, fiquei muito assustada. Acredito que seja o susto que tenha me provocado alergia e interrompeu meu trabalho em Mossuril. Tive de voltar de emergência a Nampula para consultas médicas.

Em Mossuril, trabalhei com a Escola Secundária, tendo entrevistado diretor, pedagógicos dos dois ciclos, as alunas e, também, as estudantes da EPC de Mossuril. Apresentei-me ao diretor distrital e este me autorizou a entrar nas escolas. Contudo, não foi possível trabalhar na EPC de Mossuril pelo surto de alergia que tive.

A segunda província na escala foi a de Cabo Delgado no distrito de Mocimboa da Praia, que dista 395 km da província de Nampula. Em termos de via de acesso, a estrada é ótima, asfaltada e com muita movimentação de carreiras ou *machibombo*<sup>20</sup>. Tal movimentação deve-se ao fato de Mocimboa da Praia ser um corredor nacional. O período de viagem é de aproximadamente 9 horas, isto é, parte às 4 horas e chega às 13 horas. Em Mocimboa da Praia, dirigi-me à direção distrital, mas, como a diretora não estava, mandaram-me ir à Secretaria distrital onde fui recebida pelo Secretário Permanente<sup>21</sup>. Depois do nosso encontro, ele me autorizou a trabalhar nas escolas. No entanto, ele sublinhou que não poderia me apoiar com transporte porque não havia.

---

<sup>20</sup> Ônibus.

<sup>21</sup> O governo provincial como distrital, para além do governador ou administrador, funciona também com o secretário permanente, que responde por todas as instituições públicas do Estado.

Em Mocimboa, trabalhei em três escolas, a EPC da Vila Sede de Mocimboa da Praia, EPC de Nanduadua e a Escola Secundária. Nessas três escolas fui muito bem recebida, trabalhei com os diretores, pedagógicos, os professores, as alunas e foi uma experiência agradável. Os professores foram muito mais abertos ao falarem sobre a educação da rapariga. Muitos deles relatavam suas experiências nos diversos lugares onde eles trabalharam.

A viagem efetuada de Nampula a Gurué, na localidade de Tetete, foi precedida dos deslocamentos que efetuei à província de Niassa no distrito de Mecanhelas com o mesmo fim de fazer entrevistas. De acordo com a metodologia, inicialmente apresentada, indicava que as entrevistas ocorreriam nas províncias de Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia. A trajetória das deslocações obedeceu a mesma ordem, tendo iniciado na província de Nampula, nos distritos da Ilha de Moçambique e Mossuril. Posteriormente, foi escalada a Província de Niassa, no distrito de Mecanhelas, que dista 446.4 km. Essa distância teve dois momentos, que foi da Nampula a Cuamba, tendo usado como meio de transporte o *Comboio*<sup>22</sup>; e de Cuamba a Mecanhelas, de Carro caixa aberta. O percurso de Nampula a Cuamba geralmente dura um período de 9 horas, isso quando a viagem não é interrompida por qualquer problema mecânico. Entretanto, a minha viagem durou 14 horas. Esse extenso período foi ocasionado por sucessivas avarias mecânicas do comboio. A chegada tardia do comboio na estação de Cuamba, por volta das 20 horas, fez com que houvesse escassez de transporte rodoviário para Mecanhelas. O único carro que estava na estação não era apropriado para passageiros. Não havendo outra alternativa, eu e outras tantas pessoas que estavam no local tivemos de nos apinhar na parte de trás desse único carro que acredito ser de uma instituição pública e estava em Cuamba em missão de serviço. Os tambores cheios de combustíveis que eles tinham atrás justificavam a minha desconfiança.

A via de acesso de Cuamba a Mecanhelas era de terra batida e encontrava-se em péssimas condições de transitabilidade. A situação se mostrava mais péssima ainda pelas chuvas que tinham acabado de cair. A única hospedagem que reunia mínimas condições para passar a noite era um motel usado por negociantes estrangeiros de diferentes nacionalidades africanas que importam Batata inglesa do vizinho Malawi para vender nas províncias de Nampula e Cabo Delgado. O motel não me dava nenhuma segurança, essa situação fez com que o tempo de permanência naquele distrito fosse mais reduzido. Essa situação fez com que o tempo de entrevista fosse reduzido e não conseguisse obter as informações necessárias.

---

<sup>22</sup> Trem.

O diretor distrital de Educação Ciência e Tecnologia de Mecanhelas foi muito receptivo. Acredito que, pelo fato de ele me conhecer e eu ter sido professora dele na UP-Nampula, contribuiu para a facilidade que tive em trabalhar, principalmente na Escola Secundária de Mecanhelas. Não tive acesso à Escola Primária, esse fato deveu-se à ausência da Diretora da Escola que deveria autorizar o meu trabalho.

De regresso a Cuamba, tive acesso a uma transportadora semicoletiva que me levou de volta. A viagem durou aproximadamente 4 horas, das 15 horas às 19 horas. Uma vez em Cuamba, deparei-me com o mesmo problema de alojamento. No dia em que cheguei, estava decorrendo um evento nacional que lotou as pensões e os hotéis. Nessa ordem de ideias, restava-me encontrar um motel. Tal motel estava em péssimas condições, com muito mosquito, percevejos, em um lugar sem segurança. Só tinha duas opções: a primeira era dormir naquele lugar, e a segunda era passar a noite ao relento. Confesso que, na minha vida, nunca tinha passado por uma experiência igual. Deu-me vontade de parar com tudo e voltar para casa, mas só teria que decidir isso no dia seguinte. Passei a noite em claro porque não existiam condições para dormir.

Ao invés de decidir em voltar a casa, como estava convicta no dia anterior, dei prosseguimento com as pesquisas. De Cuamba, dirigi-me ao distrito de Gurué, na localidade de Tetete, uma viagem muito difícil que iniciou as 4 horas da manhã e durou até às 14 horas do mesmo dia. Estou a falar de apenas 80 km de distância de Cuamba a Tetete. A estrada é de terra batida com vários buracos por causa da chuva. O motorista tinha de escolher entre o melhor e o pior buraco. A estrada tinha várias pontes quebradas. Algumas vezes tínhamos de descer do *mini-bus* e atravessarmos as pontes que ofereciam muito perigo. Devido à hora que chegamos a Tetete, não deu tempo para entrar nas escolas. Entrei em contato com meus ex-colegas que residiam a 9 km de Niússe. Eles me deram hospedagem.

No dia seguinte, dirigi-me, em primeiro lugar, à EP1 Nossa Senhora do Monte em Niússe, onde os meus ex-colegas eram conhecidos, uma vez que trabalham naquela região. Foi fácil entrar em contato com o diretor da Escola, o que não aconteceu em Ruace. Nesse local, embora tivesse me apresentado, o diretor ficou desconfiado. Essa desconfiança influenciou no contato com os professores, bem como com as alunas; assim, não tive a oportunidade de entrevistá-las. Apesar disso, o diretor e o pedagógico permitiram entrevistá-los e prestarem depoimentos em relação à educação da rapariga naquela região. Embora tenha havido insegurança por parte deles, posso considerar que eles prestaram as informações necessárias.

Contudo, os resultados das entrevistas efetuadas nos distritos da Província de Nampula, em Mossuril e Ilha de Moçambique, em Cabo Delgado, no distrito de Mocimboa da Praia, na

província de Niassa, no distrito de Mecanhelas, e as entrevistas que decorreram na província da Zambézia, no distrito de Gurué, localidade de Tetete, ajudaram-me a analisar previamente os resultados e optar por outra estratégia de pesquisa. De uma forma geral, os resultados das entrevistas decorridas nas vilas sedes dos distritos pesquisados davam indícios de que havia uma superação da problemática da educação da rapariga, enquanto que as entrevistas efetuadas na localidade de Tetete mostravam que a educação da rapariga naquela região continuava se constituindo em um problema, ainda longe do alcance dos objetivos preconizados. Os resultados mostraram-me que não apenas deveria pesquisar as vilas dos distritos, mas também as zonas rurais. Assim, na segunda volta da pesquisa, optei em trabalhar nas escolas das vilas e nas escolas localizadas nas zonas rurais.

Nessa segunda volta, as pesquisas envolveram os distritos da Maganja da Costa e de Palma. O percurso de Nampula a Mocuba, lugar de cruzamento entre a cidade de Quelimane e o distrito da Maganja da Costa, durou aproximadamente 5 horas. Devo salientar que a distância de Nampula a Mocuba são 394 km. No entanto, a distância durou pouco tempo por se tratar de uma estrada nacional com asfalto. O tempo de espera no cruzamento da Maganja de Costa foi de 5 horas, até que apareceu um taxista improvisado que nos levou a Maganja da Costa.

O contato com a Direção distrital e a disponibilidade da chefe de departamento de gênero foi muito importante para ter uma informação geral da educação das raparigas naquele distrito. Na Escola da Vila Sede, para além da diretora e a chefe de departamento, entrevistei o diretor da EPC da Vila da Maganja da Costa, que não permitiu que eu entrevistasse os professores e as alunas. A maior parte da informação da escola obtive do diretor e da chefe do departamento de gênero. Embora o diretor tivesse mostrado não permissível a entrevista com os professores, ele me forneceu elementos que considerei não suficientes para o que eu pretendia, mas informações precisas sobre a educação da rapariga naquela escola.

O meu deslocamento para EPC de Mutange só foi possível porque contei com a ajuda de pessoas amigas. Elas me facilitaram o deslocamento, uma vez que os transportes são escassos. A EPC de Mutange, embora distante da vila sede, foi um dos lugares onde gostei de trabalhar. Senti que as entrevistas foram mais abrangentes e envolveu até pessoas que não estavam previstas, como os pais e os encarregados de educação.

O segundo distrito a ser escalado na segunda volta das entrevistas foi o distrito de Palma, que dista 10.655 km da cidade de Nampula. O percurso de Mutange à Vila Sede do distrito levou 12 horas. Assim que cheguei naquele distrito, dirigi-me à Direção Distrital de Educação Ciência e Tecnologia onde entrei em contato com o diretor distrital. Este indicou alguém para me ajudar a procurar alojamento. Os preços das pensões naquele distrito eram muito elevados

e eu não tinha condições. Tive de me hospedar em uma casa de hóspedes em acabamento. O único quarto que a casa tinha e que estava disponível não tinha porta, e, ao lado, era o armazém da casa, onde se guardava desde cimento até outros materiais de construção.

Em Palma, as entrevistas decorreram na Direção Distrital de Educação Ciência e Tecnologia de Palma, Secretaria Distrital de Palma, chefe do Posto de Quiringa, bem como na EPC de Quiringa (professores e pedagógicos). No distrito de Mocimboa da Praia, entrevistei o Secretário Permanente, EPC de Mocimboa da Praia Sede, EPC de Nandudua e Escola Secundária.

As dificuldades de acesso ao transporte e vias de acesso não me permitiram buscar informações mais além do que eu pensava. Contudo, considero gratificante ter realizado a minha pesquisa no Posto Administrativo de Quionga, pois a educação da rapariga não foge muito da informação que esperaria obter de outras escolas localizadas em regiões mais distantes.

No Distrito de Palma, meu palco de estudo foi a EPC de Quionga, que dista 28 km da cidade de Palma. Havia problemas de vias de acesso, principalmente no tempo chuvoso. Logo após as chuvas, à medida que os carros se aproximam do Posto Administrativo, mais se convence que se está entrando em uma mata. Na estrada pode-se ver capelas de macacos. A mata é quase que fechada, acredito, dessa forma, que haja outros animais. Entretanto, assim que atingi o posto, notei uma pequena mudança em relação à estrada. O posto de Quionga tem atraído a turistas pelas belíssimas praias existentes naquele povoado. Assim, a estrada que vai até a praia, embora seja de areia batida, está em constante reabilitação.

A estrada para o Posto Administrativo de Quionga é de terra batida. Com as últimas chuvas, de dezembro a março do presente ano, as pontes desabaram, dificultado mais ainda a circulação de automóveis. Havia pouca circulação de carros naquela época. Acredito que no final do ano haja mais circulação por causa do turismo. Uma das coisas que me impressionou no Posto Administrativo de Quionga foram as praias muito lindas, que se localizam perto da escola.

O percurso levou aproximadamente 1 hora e 30 minutos devido à precariedade da estrada. Quando chegamos, encontramos a escola totalmente vazia, sem professores e sem alunos. O chefe do Posto teve de ligar para os professores comparecerem à escola. Isso aconteceu um dia depois da abertura do segundo trimestre, que era suposto os alunos estarem na sala de aulas e os professores trabalhando, mas não foi o que verifiquei. Os professores apareceram 3 horas depois da solicitação. Depois da entrevista, tivemos de nos dispersar porque não haviam alunos, por isso não foi possível obter entrevista com as raparigas.

Embora tenha feito esse percurso das pesquisas, optei por trabalhar apenas com a província da Zambézia. Isso porque os resultados apresentados em cada um dos contextos eram bastante diferenciados, enquanto os resultados obtidos na Zambézia eram mais aproximados.

As entrevistas efetuadas em todos os contextos foram cuidadosamente gravadas e anotadas no caderno diário e, mais tarde, transcritas para o papel e depois digitalizadas no computador. Em alguns casos, as entrevistadas foram codificadas para permitir a privacidade. Em quase todos os casos, os entrevistados não aparecem com seus nomes próprios. A eles foram atribuídos outros nomes no sentido de preservar sua privacidade.

### **Organização do restante do estudo**

Nos capítulos 2 e 3 desta tese, apresento as referências teóricas que uso na pesquisa e que me ajudaram também a definir este objeto de pesquisa. Inicialmente, no capítulo 2, discuto o conceito de política e globalização que utilizo no decorrer da tese. No capítulo seguinte, dedico-me a entender os processos globais que trouxeram a promoção da rapariga para a política educacional de Moçambique. Acompanho as diretrizes mundiais pela igualdade de acesso à educação no que tange ao gênero, com destaque para os movimentos que tiveram impacto nas políticas educacionais de meu país. Nos capítulos subsequentes, focalizo as especificidades da educação moçambicana. Apresento uma análise dos currículos nacionais produzidos em diálogo com redes globais de significação e os resultados das entrevistas com os sujeitos da prática.

## 1 POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES

Para Melo e Costa (1995), os pesquisadores da área de políticas públicas devem ser capazes de buscar uma orientação que lhes permita entender os movimentos das reformas públicas e a respectiva produção de políticas. Com base nesse pensamento, os autores consideram importante fazer as seguintes perguntas:

[...] como surgiu a nova onda de reformas em escala global? Como se difundiram? Qual o papel de fatores domésticos (coalizões políticas, mudanças na morfologia social, características do aparelho de Estado) na explicação da gênese das reformas? Quais são os mecanismos pelos quais se difundem? (MELO; COSTA, 1995, p. 155).

Incitada pelas perguntas de Melo e Costa, procuro, nesta tese, entender as recentes políticas educacionais em Moçambique, e a promoção das raparigas que elas trazem, como políticas globais. Com Ball (1998), ao mesmo tempo que aceito que os efeitos da globalização têm produzido mudanças consideráveis nos paradigmas educacionais, busco perceber as ressignificações que ocorrem em nível local, no contexto da prática. Neste capítulo, início apresentando o modelo analítico de Ball (1994a), o ciclo de políticas, que utilizo na concepção desta tese, dedicando-me, em seguida, a entender como a globalização afeta o contexto de influência e, com isso, se infiltra nos demais níveis.

### 1.1 O ciclo de políticas

Os estudos políticos do currículo ganharam força com a reconceptualização do campo nos anos de 1970. No caso da Inglaterra, teve destaque o Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde a Nova Sociologia da Educação foi lançada com discussões sobre uma sociologia do currículo qualitativa preocupada com a escola. Movimento semelhante ocorria no Estados Unidos da América (EUA), em que nomes como Michael Apple despontavam (LOPES; MACEDO, 2011). As pesquisas do período envolviam:

Definições sociais do que vem a ser conhecimento, as análises e efeitos das classes sociais na distribuição do conhecimento, a identificação da estratificação dos saberes, a delimitação do conhecimento, a identificação da estratificação de saberes, a delimitação do conhecimento na organização disciplinar e a análise das principais características dos saberes de maior *status*. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 149).

Stephen Ball é um sociólogo ligado ao Instituto de Educação de Londres. Seus primeiros estudos eram voltados ao potente programa que focalizava as relações sociais que constituem

os conhecimentos escolares, o campo da história do currículo e das disciplinas escolares (LOPES; MACEDO, 2011).

As análises de Lopes e Macedo (2011) procuram mostrar que as pesquisas realizadas por Stephen Ball não se constituíam apenas na busca de entendimento da educação em termos de suas dinâmicas macroestruturais. As autoras defendem que, assumindo uma perspectiva estruturalista, o autor buscou também valorizar aspectos micro. Para elas, o estruturalismo da Sociologia da Educação inglesa beneficiou-se de articulação com as demandas interacionistas e fenomenológicas. Com isso, abriram-se para a necessidade de investigar as micropolíticas, que, neste momento, Ball traz para o estudo das disciplinas escolares. A partir de Cooper, o autor trata as disciplinas como espaço de poder - e não como algo estático. Assim, para Lopes e Macedo (2011), o sociólogo pretende demonstrar que a constituição das disciplinas é precária, resultante de disputas de poder entre os diferentes grupos representados, que concorrem entre si para obter recursos e *status* (LOPES; MACEDO, 2011).

Essa preocupação do autor com a micropolítica, ao mesmo tempo que destaca a potência das estruturas, é o que me interessa nesta tese. Em estudos mais recentes, o autor destaca que, em diferentes países, as políticas educacionais têm sido concebidas e, não poucas vezes, interpretadas como dois momentos distintos: o primeiro é tido como arena da concepção das políticas educacionais, e o segundo como arena de implementação. Essa compreensão cria um entendimento de existência de uma determinação vertical, de cima para baixo. Segundo Lopes (2006, p. 132), “[...] tais modelos de análise expressam a dicotomia entre a proposta e a prática, deixando de investigar a recontextualização das práticas nas propostas”. As análises feitas sobre as políticas educacionais nessa perspectiva dicotômica consideram, muitas vezes, os professores resistentes às mudanças das políticas educacionais (MAINARDES, 2007, p. 27). A dicotomia entre as propostas e a prática é problemática e tem efeitos muito negativos para a política.

Preocupado em superar esse modelo dicotômico, Ball (1994a) desenvolve um método de pesquisa, designado por *Abordagem de Ciclo de Políticas: um referencial analítico para estudo de políticas educacionais*. Nele, o autor procura a articulação dos processos macro e micro das políticas curriculares, conectando as políticas macro ao contexto da prática - entendido como processos micropolíticos, assim como a ação dos profissionais. Lopes e Macedo (2011, p. 248) referem que os trabalhos de Ball buscam, em seu atual estágio, “[...] a apropriação de teorias e métodos sociológicos para analisar processos políticos e seus efeitos”. Desse ponto de vista, as autoras salientam a importância desses trabalhos para o campo do currículo, principalmente por oferecer um enfoque sociológico menos determinista. Para elas,

eles possibilitam que a produção de sentidos precários seja mais acessível à compreensão. Segundo as autoras, “[...] essa possibilidade é evidenciada nas análises em que a prática curricular, ainda que conectada a outras dimensões sociais, não é subjugada a essa mesma dimensão (macro)” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 249).

O modelo de análise contínua de ciclos de políticas educacionais procura compreender a trajetória das políticas educacionais desde o contexto em que elas são concebidas até o contexto onde elas são “implementadas”. Para Lopes e Macedo (2011), o autor visa investigar as políticas educacionais de forma que os compromissos dessas políticas com a eficiência e os resultados instrucionais não sejam priorizados em prejuízo da justiça social. Mainardes (2007, p. 27) refere que a abordagem do ciclo de políticas “[...] destaca a natureza complexa controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”.

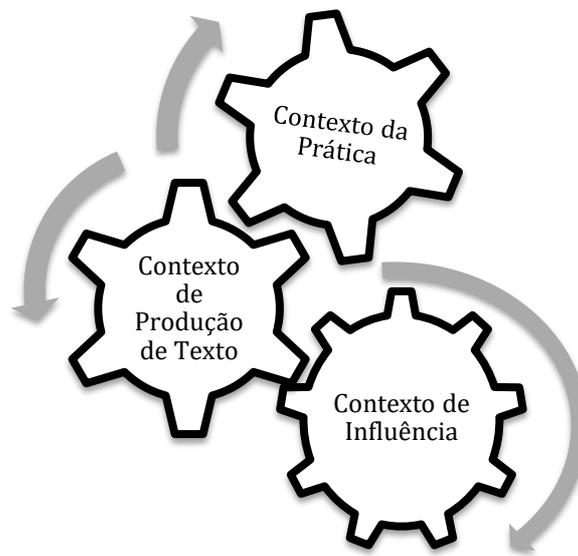
A primeira formulação do modelo por Ball e Bowe (1992) fazia referência a um ciclo contínuo de políticas constituídas por três arenas políticas, a saber: “a política proposta”, “a política de fato” e “a política em uso”. A política como proposta era referenciada como aquela que abarca intenções do governo, da educação e dos profissionais responsáveis no processo de implementação das políticas, assim como de grupos de interesse nas políticas. A política como fato dizia respeito aos textos políticos e legislativos que alicerçam as práticas ou ações. A última arena, a política como ação ou em uso, foi relacionada aos discursos resultantes da implementação dessas políticas na arena de ação pelos profissionais de educação que atuam nesse espaço. Esse modelo foi modificado pelos autores, porque, segundo Mainardes (2007):

Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo e as três facetas ou arenas apresentam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam apresentar o processo político. (MAINARDES, 2007, p. 28).

O novo movimento de análise, apresentado por Ball e Bowe (1998), em *Reforming education and changing schools*, passa a descrever um ciclo contínuo de políticas educacionais com três principais contextos inter-relacionados: contexto de influência, de produção de textos e da prática. Para os autores, cada um dos contextos é definido como arena, lugares onde os grupos de interesse se envolvem em disputas e embates para influenciar as políticas. Os três contextos apresentam um movimento cíclico, sem que, para tal, obedeçam a uma sequência e nem sejam lineares. A circularidade dos contextos fornece subsídios relevantes para a

compreensão dos processos que ocorrem na migração dos discursos, de um contexto para outro contexto e como têm sido constituídos os discursos pedagógicos. No ciclo contínuo de políticas, como explicitado na Figura 1 a seguir, Ball (1998) procura mostrar que os contextos principais se “aninham” uns aos outros. Ball, ao descrever cada um dos contextos, ilustra as disputas e as tensões para influenciar as políticas.

Figura 1 - Ciclo de Políticas



Fonte: A autora com base em Ball (1998).

O contexto de influência é, para Ball e Bowe (1998), o lugar onde as políticas são concebidas e os discursos construídos. Constitui-se como arena que produz sentidos sobre o que é educação e suas finalidades, como também o local onde as políticas públicas são relacionadas aos interesses mais estreitos, pois as políticas são articuladas de acordo com outros interesses. O contexto de influência é caracterizado como o local de legitimação e de construção dos discursos da política (BALL; BOWE, 1994, 1998). Ball e Bowe (1998) trazem para o contexto de influência, contribuições interessantes para compreensão do movimento das políticas nos três contextos por eles apresentados. Por meio do ciclo de políticas, eles ilustram como as políticas da globalização e políticas internacionais sobre a educação influenciam na formulação das políticas educacionais nos diferentes contextos nacionais.

Já o contexto de produção de textos é a arena onde as políticas internacionais são reinterpretadas pelos diferentes grupos de interesses, seja sociedade civil, ONGs, partidos políticos ou movimentos sindicais, que irão reinterpretar os textos das políticas produzindo

novos sentidos. A produção de discursos no contexto de produção de textos é sujeitada pelo próprio processo, por disputas, por embates, para influenciar a definição dos textos. Esses grupos apresentam experiência, crenças diversificadas, valores, propósitos e vivências que farão com que o projeto sobre o significado de educar, definidos previamente no contexto de influência, possam ser reinterpretados de diferentes maneiras pelos indivíduos presentes no momento da representação das políticas (BALL; BOWE, 1998).

Para Ball e Bowe (1998), o contexto de ação ou da prática é tido como o local em que as políticas são interpretadas e recriadas. Com base nessa reinterpretação, os sentidos construídos da política produzem efeitos, transformando significativamente as políticas em curso. O contexto é caracterizado por disputas para produção de novos sentidos e, nessas disputas, algumas partes podem ser rejeitadas, ignoradas e/ou mal-entendidas intencionalmente. Os autores sublinham que a reinterpretação não é padronizada, em cada um dos contextos da prática (escolas), as políticas serão interpretadas mediante suas necessidades, seus interesses, suas motivações, suas experiências, seus propósitos, seus valores diversificados (BALL; BOWE, 1998).

Lopes e Macedo (2011, p. 258) sublinham que o processo de reinterpretação é complexo, assim “[...] a relação entre o controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação”. Primeiro, os autores dos textos das políticas não têm como controlar as interpretações delas, uma vez que os profissionais do contexto da prática se tornam co-autores dos textos. Segundo, as interpretações das políticas vão ser feitas mediante a compreensão que os profissionais têm dessas políticas, e esse processo não se dá de forma harmoniosa (LOPES; MACEDO, 2011).

Como se pode depreender da Figura 1 anterior, os contextos apresentados por Ball (1998) fazem alusão a um processo cíclico e sem origem. As políticas circulam de um contexto para outro, ou ainda em cada um dos contextos encontram-se aninhados os três contextos. Com isso, o autor pretende sublinhar que, em um só contexto, podem estar inclusos os três contextos, isto é, o contexto de influência, de produção de texto e da prática.

Entretanto, Lopes e Macedo (2011) indicam que, apesar de Ball referir que o ciclo contínuo de políticas educacionais tenha um caráter cíclico, o privilégio que é atribuído ao contexto de influência é visto como o lugar onde as políticas são concebidas e de hegemonização de conceitos.

[...] é o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e terminologias próprias que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto são estabelecidos básicos que orientam as políticas que orientam as

políticas, em meio as lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de idéias oriundas de intercâmbio diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256).

Oliveira e Lopes (2011) sublinham que:

Se, por um lado, o ciclo sugere um movimento, por outro, implica uma redução ao indicar um contexto ao qual compete a formulação inicial das políticas – o de influência – e outro que tem privilégio na ressignificação. Em outras palavras, o modelo compromete a ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim. (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Para Lopes e Macedo (2011), os movimentos efetuados pelas políticas educacionais de um contexto para outro, principalmente no contexto de influência para o contexto de produção de texto político e da prática, as políticas são marcadas pela noção de representação. Os textos podem ser lidos de maneiras diferenciadas tendo em conta as necessidades de cada um dos contextos da prática. Dessa maneira, a prática é considerada o lugar onde as políticas irão produzir os efeitos pelos quais as políticas foram concebidas.

O processo de ressignificação dessas políticas e a operação que é efetuada, relativamente às negociações, lutas e alianças resultam na bricolagem dos textos que faz com que o controle seja generalizado. Contudo, pelo fato de uma política ser representada por mais de um texto e se situar em um espaço em que outras políticas e seus textos estejam em circulação, há uma impossibilidade de um controle total. Tendo em conta que o texto coletivo e o texto político são resultantes de negociações efetuadas por diferentes grupos que atuam em diferentes áreas e interesses, uma continuidade de troca de sujeitos é envolvida. Dessa forma, “[...] abrem-se espaços de ação, na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também instável e ambíguo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258). É nesse contexto que Ball (1994a) sublinha que todas as vozes são ouvidas, mas nem todas têm legitimidade.

Em texto posterior, Ball (1994b) introduziu dois novos contextos no seu método de análise de políticas, extremamente relevantes para esta tese: os contextos de resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política. Segundo Mainardes (2007, p. 31), “[...] o contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados [...]”. Ball (1994b) sublinha que as políticas produzem resultados evidentes, como tal registram-se mudanças que são observáveis na prática. No entanto, é importante que as políticas sejam analisadas do ponto de vista do impacto que elas produzem em relação às desigualdades sociais existentes. Assim,

segundo Mainardes (2007), os efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos.

Ball (1994b) sugere que as políticas apresentam efeitos de primeira e de segunda ordens, fazendo os efeitos da primeira ordem referência à mudança que se assiste na prática, enquanto os efeitos da segunda ordem dizem respeito ao impacto dessas políticas com relação ao acesso social, à oportunidade e à justiça social. A análise de Mainardes e Marcondes (2009) sobre o contexto dos efeitos sugere que há uma série de ações que o indivíduo necessita interrogar sobre a forma como opera com as políticas. A título de exemplo, Ball, em entrevista, aponta o seguinte:

[...] na análise do contexto dos resultados/impacto e do contexto de estratégia política, o pesquisador precisa refletir sobre o impacto da política sobre grupos específicos (classe social, gênero, raça, localização geográfica, ritmos de aprendizagem, pessoas com necessidades especiais etc.). Precisa também refletir sobre o impacto da política não somente nas mudanças na estrutura e na prática, mas também nos padrões de acesso, oportunidades e justiça social. A análise do contexto de estratégia política exige do pesquisador um sério engajamento crítico, ou seja, identificação das desigualdades e a proposição de estratégias e ações que poderiam ser válidas para a eliminação das desigualdades da política. Assim, mesmo em políticas emancipatórias, é possível identificar desigualdades e ações que seriam necessárias serem implementadas. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 102).

O último contexto apresentado por Ball faz referência ao contexto de estratégia da política. Ele envolve a identificação de atividades sociais e políticas capazes de lidar com as desigualdades resultantes das políticas. Como referem Lopes e Macedo (2011), “[...] o contexto da estratégia da política [...] refere-se à criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política”. Com o contexto de estratégia, o autor prevê que os propósitos construídos no contexto de influência sejam capazes de produzir efeitos sociais.

A abordagem do ciclo de políticas pretende estabelecer uma ligação entre o Estado e os processos micropolíticos, por meio de um referencial teórico que incorpore ambas as facetas (MAINARDES, 2007). Ball (1994b) considera importante uma análise do Estado, pois o Estado joga um papel importante sobre as políticas educacionais. Contudo, essa análise não deve limitar-se apenas ao controle do Estado. Segundo Mainardes (2007), a abordagem do ciclo de políticas provocou debates entre autores americanos, ingleses e australianos da área de políticas educacionais. Alguns dos autores como Lingard, Hatcher e Troyna, na perspectiva estruturalista, defendem a compreensão de que a abordagem de ciclo de políticas não apresenta claramente uma teoria do Estado capaz de entender de forma adequada a relação estabelecida entre a política educacional e os interesses econômicos.

Ball (1993) defende que seu modelo está preocupado com a análise de questões amplas, relativamente com o Estado e o capital, sublinhando a importância de considerar as disputas micro e as resistências como forma de estabelecer e desenvolver uma teoria de mudança. Quanto às críticas que definem o Estado como instância capaz de controlar os resultados das políticas, Ball (1994b) considera-as estruturalistas e estáticas. Mesmo com essas críticas tecidas em torno da abordagem ciclo de políticas educacionais, pode-se afirmar que o método apresenta elementos importantes para análise da trajetória de políticas educacionais, contribuindo para a flexibilização das análises (MAINARDES, 2007).

Antes de passar à discussão de como a globalização, como contexto de influência, movimenta os demais contextos, gostaria apenas de, rapidamente, considerar as definições da política como texto e como discurso, tal como proposto por Ball (1994b). Julgo que se trata de uma complementação importante à abordagem dos ciclos, na medida em que tenta fazer uma leitura pós-estrutural da relação entre macroestrutura e micro espaço de agência. Utilizando-se da teoria literária, Ball (1998) vai defender que os textos circulam de duas formas: *writerly e readerly*. Os autores entendem que texto *readerly* - “prescritivo” - é fechado. Assim sendo, não abre a possibilidade de os leitores tecerem seus pontos de vista, impossibilitando a reprodução dos textos. Esses textos são mais de carácter normativo, produzidos mais para orientação. Os textos *writerly* - “escrevível” - são produtivos, abertos para interpretações dentro dos contextos onde foram produzidos. Os leitores têm a oportunidade de serem coprodutores e convidados a fecharem as possíveis lacunas que os textos possam apresentar. Entretanto, Ball e Bowe (1998) chamam a atenção para que se entenda que esses textos, tanto o *readerly* quanto o *writerly*, resultam do processo de formulação de políticas, que ocorrem nas contínuas relações estabelecidas dentro dos diferentes contextos. Nesse sentido, os textos são ligados ao contexto específico onde foram criados e onde serão executados. Para os autores, os textos podem se apresentar combinados em um mesmo texto, prescritivo e aberto.

No sentido de entender a abertura dos textos para novas significações, Ball propõe entender as políticas como texto e como discurso. Como discurso, a política define o que pode ser falado e pensado. Influenciado por aportes foucaultianos, o autor sublinha que existem regimes de verdades que distribuem as vozes, que legitimam e as investem de poder. Dessa forma, não é qualquer pessoa que está autorizada a falar e nem a dizer qualquer coisa e em qualquer lugar - “[...] o que pode ser dito e pensado, mas também a quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (BALL, 1994b, p. 21). Nessa ordem de ideias, para o autor, a política como discurso estabelece limites sobre o que pode ser dito e o que pode ser pensado.

Já a política como texto advém da noção de *readerly/writerly* da teoria literária e baseia-se no fato de que, como representações, as políticas são codificações complexas. Segundo o autor, os textos são resultados de influências e agendas negociadas no contexto nacional e no contexto de produção das políticas. No entanto, como precisam ser abertos a interpretação, até para cativarem seus leitores, esses textos podem ser reescritos na prática. Para Ball, os textos apresentados sugerem por si várias interpretações por eles serem divergentes, contraditórios. Contudo, isso não significa também que se leia qualquer coisa e se tenha qualquer interpretação (LOPES, 2006). É por isso que Mainardes (2007) enfatiza que Ball entende que a política como texto e a política como discurso se complementam, no sentido de que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelos próprios discursos para sua releitura como texto.

Nesse sentido, tomarei as políticas educacionais e curriculares de Moçambique como textos — *writerly* e *readerly* — produzidos em um contexto global. O contexto de influência envolve elementos da política local, mas também agências multilaterais várias, dentre as quais se destaca o Banco Mundial. Os textos produzidos em Moçambique, nacionalmente, são reescritos no contexto da prática em função das culturas locais. Tais culturas têm sido identificadas como as principais razões pelas quais as políticas não atingem os efeitos desejados, como frequentemente ocorre com análises que operam em um modelo *top/down* de distinção de contextos. Argumento ao longo da tese que, embora as culturas sejam fatores importantes a considerar nas recontextualizações das políticas no contexto da prática, ela não é a principal responsável pelas políticas não estarem atingindo os efeitos supostamente desejados. Por isso, passo agora a autores que se dedicam a entender os efeitos da globalização sobre a estratificação econômica.

## **1.2 A globalização e as políticas educacionais em Moçambique**

Um elemento importante na análise do contexto de influência das políticas educacionais em Moçambique, como será explorado no capítulo 4, é a interferência de organismos internacionais multilaterais. Exploro, nesta seção, como vêm sendo vistos, por diferentes autores, os impactos da globalização e do neoliberalismo nas políticas educacionais. Destaco que não entendo tais termos como sinônimos, mas como fenômenos mutuamente imbricados no contexto contemporâneo.

O imaginário social no mundo globalizado está relacionado à forma de pensar compartilhada pelos indivíduos comuns, os entendimentos comuns que fazem possíveis as práticas do dia a dia e lhes dá sentido e legitimidade. As relações estabelecidas entre sociedades

pelo meio de comunicação ou pela cultura são possíveis por intermédio do imaginário social compartilhado. Esses imaginários sugerem uma leitura e uma interpretação do mundo, portanto é necessário compreender que esse imaginário é construído, não é acabado; ele acompanha a dinamicidade do desenvolvimento social, que comporta força social coletiva não apenas específica como tempo e espaço, mas também múltipla e rebatida em todas as comunidades.

Nessa visão, a globalização não está estritamente vinculada ao neoliberalismo. Appadurai (1996), em uma perspectiva mais antropológica, defende que os valores resultantes da globalização estão tão presentes no nosso dia a dia que influenciam a maneira como encaramos nossas vidas, nossas emoções, nossas relações e nossas expectativas. Ela acaba por orientar a formação da consciência subjetiva ou fenomenológica das pessoas. Para o autor, uma das características da globalização é o dinamismo e a inconstância diante de novos desafios econômicos, políticos e tecnológicos. Ela se refere a um conjunto de processos sociais que integram mercados, Estados-nação e tecnologias, que permitem a cooperação entre indivíduos e Estados, que ampliam o acesso ao mundo de forma mais rápida e profunda (APPADURAI, 1996).

Na esfera política, verifica-se cada vez mais uma tendência da redução da autonomia dos Estados-nação, por conseguinte, o enfraquecimento da noção de cidadão como conceito unificador e unificante com papéis, direitos, obrigações e *status* precisos (APPADURAI, 1996). Na área cultural, verifica-se padronização, hegemonização cultural e, ao mesmo tempo, fragmentação com ascensão de movimentos locais (APPADURAI, 1996). Quanto à atividade econômica, o apoio dos governos nacionais para sustentar suas estratégias de acumulação, bem como sujeitos sociais para suas operações e práticas, ainda explicita uma certa localização.

Também Jameson (2002) analisa a globalização para além do econômico, mencionando que ela abrange quatro aspectos principais: o “tecnológico”, o “político”, o “cultural” e o “econômico”. O aspecto tecnológico inclui não apenas as *tecnologias* de comunicação, mas também a circulação de mercadorias e serviços. A circulação de mercadorias é definida como uma ocorrência cultural que perpassa a produção, o que torna os limites da cultura e da economia mais fluidos. Em relação ao *político*, o autor o define a partir das novas configurações dos Estados-nação que passam a apresentar suas fronteiras mais abertas e não totalmente definidas. Em relação ao aspecto *cultural*, Jameson (2002) aponta as tensões exercidas pela cultura mundializada sobre as culturas locais, com os propósitos de padronizá-las. Tais aspectos, destaca o autor, estão entrelaçados uns aos outros, criando uma configuração social, política, cultural e econômica.

Para Appadurai (1996), os aspectos apresentados por Jameson são componentes da cultura global. O autor vai, no entanto, falar em 5 dimensões da globalização. Assim, Appadurai (1996) considera a globalização como algo muito mais complexo e que não se pode “[...] analisar apenas numa perspectiva [...], a globalização é complexa, estratificante e disjuntiva” (APPADURAI, 1996, p. 118). Essas disjunções abarcam cinco dimensões de fluxos culturais globais identificados como *etnopaisagens*, *mediopaisagens*, *tecnopaisagens*, *financiopaisagens*, *ideopaisagens*. Para o autor, essas dimensões correspondem a “[...] povo, maquinaria, dinheiro, imagens, e ideais [...]” (APPADURAI, 2004, p. 243), os quais são práticas sociais. O uso do termo paisagem quer, para Appadurai (2004), expressar que não se trata de algo dado objetivamente, mais construído pela localização histórica, linguística e política de diferentes atores. O autor relaciona todas as dimensões da globalização com os movimentos humanos, mostrando a importância dos diferentes movimentos humanos na consolidação dos imaginários globais.

Destaco a dimensão da *ideopaisagem* por ela estar vinculada às imagens políticas do Estado, incluindo as políticas educacionais. A *ideopaisagem* é o espaço onde políticas (educacionais) são concebidas e circulam desde o contexto global até ao contexto local. Por conseguinte, é nessa dimensão onde vários estudiosos das políticas educacionais, como Stephen Ball, estabelecem relações entre o imaginário global e as reformas que vêm ocorrendo no setor público. Esse espaço é considerado a passagem de ideologias da globalização, espaço de concepção, produção e disseminação do imaginário global, o espaço onde se assiste ao surgimento de diferentes agências multilaterais, bilaterais, ONGs e outras agências. Appadurai (2004), ao se referir às *ideopaisagens*, como o local onde circulam as ideologias, tanto internacional como localmente, sugere que esse espaço é o da concepção das políticas no âmbito internacional e que, posteriormente, migram para os diversos contextos.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais refletem cada vez mais *ideopaisagens* que têm cada vez mais mesclado globalização e interesses neoliberais sobre a capitalização da cultura econômica. Como advoga Bob Lingard:

A globalização como experiência ao longo dos últimos trinta anos ou mais tem sido globalização neoliberal, uma ideologia que promove os mercados sobre o Estado e a regulação e o avanço/interesse próprio individual sobre o bem coletivo e o bem-estar comum. Temos visto um novo individualismo, com indivíduos agora sendo considerados responsáveis por seu próprio “autocapitalizar” durante suas vidas. Menos foco tem sido dado ao bem comum e as preocupações da proteção social, o mercado tem sido valorizado sobre Estado, com mercado reforçado ou envolvimento do setor privado nos trabalhos do Estado. (LINGARD, 2009, p. 18, tradução nossa).

Historicamente, a globalização é associada às várias práticas da colonização que foram construídas por padrões de desigualdades globais pela conquista colonial (RIZVI, 2007). Entendida dessa forma, a globalização transforma-se em uma ideologia para enaltecer o fundamentalismo do mercado, impulsionando a liberdade do comércio livre, promovendo uso de tecnologias de comunicação que facilitam a conexão entre diferentes povos, culturas, nações, estreitando relações das elites, fortalecendo os mecanismos de produção com valores apropriados ao mercado, aproximando produtores e enfraquecendo a autonomia dos Estados-nação (BURBULES; TORRES, 2004; MORROW; TORRES, 2004; LINGARD, 2004; MACEDO, 2006b).

Com isso, ganha relevo a modelação de indivíduos mais produtivos, eficientes e competitivos (BALL, 2003). Vários autores têm admitido que as políticas educacionais globais têm dado primazia ao econômico. Para Lingard (2004, p. 62), “[...] a política educacional tornou-se um elemento da política econômica”, enquanto Blackmore (2004, p. 91) sustenta que “[...] a educação, na maioria dos casos, é moldada para se tornar o braço direito da política econômica”. Lopes e López (2010, p. 92) consideram que as políticas neoliberais refletem nas reformas curriculares, não apenas por introduzirem disciplinas consideradas potentes para a formação de habilidades dos alunos para as transações transculturais, mas também porque são impostas novas exigências. Segundo as autoras:

As consequências desse processo para educação, por sua vez, são mais profundas do que a simples introdução de novas tecnologias e o fortalecimento de determinadas disciplinas em detrimento de outras, tais como: a inserção de novas linguagens da informática no currículo, o fortalecimento do ensino de ciências e matemática, a valorização da sociologia como suporte ao entendimento das relações transculturais, o domínio da linguagem, tanto oral quanto escrita, revelando a importância da comunicação em seus diversos sentidos. Expressando mudanças nas formas de trabalho no modo de produção capitalista, a centralidade da cultura e o reordenamento geopolítico-econômico em curso, surgem novas exigências em relação às competências e habilidades entendidas como necessárias ao trabalhador capaz de se inserir no mundo em mudança cada vez mais acelerada. (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 92).

Com os imaginários neoliberais, a educação passou a absorver cada vez mais características mercantis que se traduzem desde as privatizações de instituições escolares à formação do indivíduo por competências, valorizando a efetividade, a eficiência e a produtividade para o mercado (BALL, 2010). Ball destaca que todo o procedimento e processos efetuados por meio das políticas neoliberais estão relacionados à obtenção de mais lucros. Para Ball (2010, p. 485, grifos do autor), “[...] a privatização é atrativa para os governos e agências multilaterais como ‘soluções’ para o ‘problema’ da reforma do setor público (com a promessa

de aumento de produtividade, introdução de inovações e redução de custos) e é uma nova [...] oportunidade de lucro para o capital”.

É nesse contexto que as agências internacionais assumem relevância na definição das políticas educacionais. Em certos países financeiramente dependentes de organismos internacionais, como no caso de Moçambique, as políticas acabam por ser muito determinadas verticalmente por tais agências. Tal realidade faz com que, por vezes, as análises das políticas deem muito relevo a essa verticalidade, destacando a transferência das políticas do contexto global ao local, sem que, para tal, analisem os processos de negociação e recontextualização que ocorrem em cada uma das arenas (LINGARD, 2004). Essa recontextualização é o que busco trazer nos capítulos subsequentes.

Em relação às políticas educacionais, Ball e Bowe (1998) destacam o Banco Mundial como principal agência que promove o sistema mundial integrado aos interesses do mercado. Trata-se de uma das agências que disseminam as políticas produzidas no contexto internacional. Ball (1998) evidencia também outras organizações — como Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) — como agências que influenciam não apenas na criação de políticas nacionais como a sua disseminação por vários países. Lingard (2004) sublinha que, no entanto, essas agências nem sempre atuam de forma integrada. Para o autor, enquanto a OCDE<sup>23</sup> tem sido um mecanismo institucionalizante para a economia neoliberal e o novo gerencialismo, as agências multilaterais e bilaterais (como BM, FMI) têm incorporado preocupações com a desarmonia social, visto que esta atrapalha os seus interesses de capitalismo global (LINGARD, 2004). Na percepção de Ball (1998), essas agências - OCDE, BM e FMI - estão interessadas em fazer ponte entre as políticas neoliberais e o mercado global. Nessa visão, Ball (1998) refere que o Banco Mundial, para além de patrocinar os imperativos de políticas globais, promove um sistema integrado ao longo das linhas de mercado econômico, enquanto a OECD funciona como agência que dissemina soluções de políticas para os contextos nacionais. Ainda que destacando estratégias diversas, Lingard e Ball concordam que as políticas neoliberais são as catalizadoras das reformas educacionais em decurso.

---

<sup>23</sup> Segundo Lingard (2004, p. 70), “[...] em relação à produção de políticas educacionais nas relações participantes [...] ela não gera ideais novas, mas utiliza ideais e agendas dos membros e da comunidade pesquisadora”. O autor ainda sublinha que a OCDE joga um papel de interdependência entre o projeto de indicadores educacionais com questões relacionadas à eficiência e à eficácia dos sistemas educacionais. Assim, para Lingard (2004), a OCDE, em termos gerais, tem como propósito investir em abordagens econômicas em uma visão microeconômica do papel da educação para garantir que haja uma competitividade equilibrada entre as economias nacionais.

As diferentes agências multilaterais que trabalham em paralelo com as Nações Unidas têm incorporado nas suas políticas a questão da igualdade entre homens e mulheres. Como refere Rizvi e Lingard (2013, p. 191), nos últimos anos, algumas ONGs como “[...] OCDE, o Banco Mundial e UNESCO, têm enfatizado reiteradamente a importância da igualdade de gênero em todos os níveis de educação”. É, nessa óptica que as agências OCDE, BM e UNESCO procuram reverter os discursos que discriminam a mulher, reforçando as suas reivindicações na busca de uma igualdade de gênero. Têm sido cada vez mais comuns discursos globais a favor da educação formal das mulheres, ainda que parte substantiva desses discursos abarquem interesses do mercado econômico. Rizvi e Lingard (2013, p. 192) apresentam discursos do Banco Mundial que fazem referência às mulheres e às meninas como mais trabalhadoras que os homens - “[...] as mulheres e as meninas trabalham mais duro que os homens, estão mais dispostas a investir sua remuneração em seus filhos e são tanto produtoras como consumidoras”. Entendo que tais discursos não se preocupam apenas com o bem-estar das próprias mulheres e suas famílias (SUMMERES, 1993 *apud* UNTERHALTER, 2007). Rizvi e Lingard (2013) referem que a UNESCO e a OCDE dão conta que “[...] educar as meninas gera benefícios mais elevados em termos econômicos”. A OCDE defende, explicitamente, que “[...] investir na mulher (no que diz respeito a educação, saúde, planejamento familiar, acesso à terra etc.) não só reduz diretamente a pobreza como leva a um aumento da produtividade e a uma utilização mais eficaz dos recursos” (RIZVI; LINGARD, 2012, p. 546).

Os processos de convergência das políticas educacionais são muitas vezes favorecidos por via de ONGs, agências multilaterais e bilaterais que disseminam as políticas que dão conta da inclusão e da promoção da rapariga por via da educação formal. Não obstante, também facilitam a integração de atores sociais e de políticas que ajudam a estender e a reduzir as opções existentes (MELO, 2004). Assim, a massificação de políticas educacionais que buscam a inclusão da rapariga no processo de escolarização tem crescido no âmbito internacional. Ainda que julgue importante que a preocupação conste de uma agenda global — mesmo que, muitas vezes, atendendo a interesses de mercado —, defendo que a inclusão de raparigas na escolarização deve ter em conta as diferenças e as especificidades de cada um dos contextos da prática. Neles, são hibridizados os conhecimentos científicos globais com as culturas locais e os códigos culturais são descodificados e hibridizados. Macedo (2006b, p. 289) refere que, no espaço-tempo da escola, “[...] estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os saberes comuns, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias

constituições”. Segundo a autora, isso o torna um espaço em que as diferenças sobressaem e são negociadas.

Nos capítulos subsequentes, procuro destacar o movimento das políticas globais dos organismos internacionais no que tange à promoção da rapariga para o contexto de Moçambique. Em primeiro lugar, dou destaque ao contexto de produção dos textos de política educacional e curricular no país para, em seguida, buscar entender as recontextualizações no contexto da prática em dois distritos da província de Zambézia.

## **2 AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE PROMOÇÃO DAS MULHERES: CONVENÇÕES E ORGANIZAÇÕES**

Segundo António Teodoro (2003), desde o século XIX, que a Educação tem sido preocupação internacional, principalmente do capitalismo que tem por interesses formar cidadãos capazes de responder pelo mercado econômico. Dessa forma, as escolas têm sofrido reformas no sentido de hegemonização de saberes que proporcionem o ensino de muitos sem estabelecer as diferenças. “A progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu a consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um número de alunos cada vez maior” (TEODORO, 2003, p. 50).

A educação tornou-se de caráter obrigatório em nível mundial desde 1960 e tem a prerrogativa de autorrealização dos indivíduos. Como tal, estabeleceu-se uma padronização de conhecimentos considerados relevantes e com finalidade de prepará-lo para a vida (TEODORO, 2003). É nesse contexto que várias organizações internacionais com propósitos específicos sobre educação vêm formulando políticas educativas para concretização desses imaginários.

Por meio das Nações Unidas, foi criado um vasto sistema de organizações internacionais, como a UNESCO, da área de educação, de ciência e de cultura com propósitos específicos na educação. O Banco Mundial tem o papel de ajudar o desenvolvimento dos países em reconstrução, financiando projetos relacionados à educação. O Fundo Monetário Internacional busca estimular a cooperação monetária global, proteger a estabilidade financeira, facilitar o crescimento econômico internacional, promover altos níveis de emprego e crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza no mundo. A OCDE tem influenciado na elaboração de políticas educacionais, particularmente aos países da periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial (TEODORO, 2003). E, ainda, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que promove a defesa dos direitos das crianças, ajuda a dar respostas para suas necessidades básicas e contribui para seu pleno desenvolvimento. Além disso, a UNICEF trabalha com os governos nacionais e organizações locais em programas de desenvolvimento em longo prazo nos setores da saúde, da educação, da nutrição, da água e do saneamento, bem como em situações de emergência para defender os direitos das crianças vítimas de guerra e outras catástrofes.

As agências multilaterais têm disseminado políticas tendentes a assegurar o desenvolvimento econômico dos diferentes países membros, principalmente os países em via de desenvolvimento e países subdesenvolvidos. Nesse sentido, a educação tem sido o veículo importante para o alcance de tais objetivos. A Organização das Nações Unidas, considerada uma das maiores organizações do mundo, vem jogando um papel imprescindível na harmonização de políticas capitalistas neoliberais, com perspectivas de tornar o mundo mais globalizado por meio de políticas que visam o mercado econômico, como fonte de desenvolvimento. Com a ONU, várias conferências mundiais têm sido realizadas para tais propósitos. A ONU é constituída por vários países ao redor do mundo, entretanto poucos deles detêm o poder de influência, o que significa que, dentro da organização, existe uma minoria de países capitalistas com poder de determinar e influenciar políticas em prol de seus interesses. Dessa forma, a ONU é responsabilizada a criar mecanismos para harmonizar os desígnios capitalistas.

ONU (Organização das Nações Unidas) é uma organização constituída por governos da maioria dos países do mundo. É a maior organização internacional, cujo objetivo principal é criar e colocar em prática mecanismos que possibilitem a segurança internacional, desenvolvimento econômico, definição de leis internacionais, respeito aos direitos humanos e o progresso social. (FARIA, 2010, n.p.<sup>24</sup>).

A proclamação sobre os Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, constitui o primeiro instrumento jurídico de caráter internacional que contempla, de uma maneira clara e rotunda, sobre a igualdade entre os seres humanos, sem considerar o sexo como motivo de discriminação. Segundo a Carta sobre a Declaração dos Direitos Humanos:

Considerando que a Declaração Universal de Direitos Humanos afirma o princípio de não discriminação e proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que toda pessoa tem todos os direitos e liberdades proclamados na citada Declaração, sem distinção alguma, incluindo a distinção por sexo. (GABINETE de Documentação e Direito Comparado, 2012, n.p.).

De acordo com os princípios inerentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>25</sup>, a Assembleia Geral das Nações Unidas, ao longo destes anos, vem desencadeando uma série de conferências com vistas à reversão da situação da mulher. É nessa perspectiva que, em 1967, foi realizada a conferência sobre “Eliminação de Discriminação contra a Mulher”.

---

<sup>24</sup> Não paginada.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 22 out. 2015.

A conferência em causa, para além de desvelar os problemas enfrentados, entre eles a falta de oportunidades das mulheres, a ausência de igualdade de direitos das mulheres e dos homens, a violação dos direitos humanos e a pobreza da mulher, expressa a determinação de promover a igualdade entre homens e mulheres, bem como a eliminação da pobreza feminina.

Em ocasiões anteriores, a problemática dos direitos humanos tinha sido debatida pela Assembleia Geral das Nações Unidas e determinado que as nações participantes, uma vez subscritas, deveriam assumir a responsabilidade de executar os postulados respaldados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, a conferência realizada em 1979 sob o tema “Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher”<sup>26</sup> transparecia outra realidade. Em muitos países, principalmente nas nações em via de desenvolvimento, as mulheres continuavam sendo discriminadas por questões culturais, religiosas, tradicionais, políticas, econômicas e outras. Mais uma vez foi colocado o propósito de eliminação da discriminação sobre a mulher.

[...] a Convenção define claramente a discriminação contra mulheres e estabelece uma agenda para ação nacional para pôr fim a tal discriminação. A Convenção considera a cultura e a tradição como forças influentes para moldar os papéis de gênero e as relações familiares, e é o primeiro tratado de direitos humanos a afirmar os direitos reprodutivos das mulheres. (ONUBR, 2015, n.p.).

As conferências mundiais que vêm sendo realizadas sobre os direitos da mulher têm desempenhado um papel importantíssimo no reconhecimento da sua autonomia, de suas capacidades, de suas demandas e de sua autoconfiança. Com vista a dar continuidade ao combate contra a discriminação da mulher, em 1975, foi realizada, no México, a primeira conferência sobre a “Condição Jurídica e Social da Mulher”. Essa conferência coincidiu com o “Ano Internacional da Mulher”.

[...] fazia-se necessário elaborar objetivos de futuro que guiassem a ação encaminhada a terminar com a discriminação da mulher e favorecer seu avance social. [...] 1. A igualdade plena de gênero e a eliminação da discriminação por motivos de gênero. 2. A plena participação das mulheres no desenvolvimento. 3. Uma maior contribuição das mulheres à paz mundial. (CASADO, 2011, p. 4).

Na década de 1975 a 1985, foi anunciado como sendo decênio da mulher. A Assembleia traçou diretrizes e metas a serem ascendidas, por exemplo: a igualdade entre mulheres e

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm>>. Acesso em: 22 out. 2015.

homens, igualdade de acesso à educação, igualdade de oportunidades de trabalho, atenção à saúde da mulher.

A segunda Conferência, que decorreu em Copenhague, em 1980, intitulada *Conferência Mundial sobre Condição Jurídica e Social da Mulher*, começou com uma avaliação do cumprimento das diretrizes estabelecidas na primeira Conferência. Como referem:

É precisamente a partir de esta conferência quando começa se a falar de igualdade não só desde um ponto de vista jurídico, senão também desde o ponto de vista do exercício dos direitos, da própria participação das mulheres, da igualdade de oportunidades reais entre mulheres e homens e não só dos reconhecimentos nas leis. Esta segunda conferência marcou três esferas principais de atuação: 1. A igualdade no acesso à educação. 2. A igualdade de oportunidades no trabalho. 3. A atenção à saúde das mulheres. (CASADO, 2011, p. 5).

Na segunda Conferência, estabeleceu-se como primeiro objetivo a criação de mecanismos legais para a igualdade de acesso à escolarização. Não obstante, efetuou-se uma avaliação das atividades anteriores, com vista à obtenção de um balanço geral dos discursos que tinham sido estabelecidos em torno da igualdade de acesso à educação. Procuravam, precisamente, inteirar-se dos resultados obtidos durante o decênio da mulher, sobretudo no que se refere à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. No entanto, os resultados obtidos não foram satisfatórios, uma vez que se constatou que o acesso à educação das mulheres continuava fraco, principalmente as mulheres dos países em vias de desenvolvimento.

Nessa ordem de ideias, as constatações obtidas permitiram a elaboração da segunda meta, que previa a adesão dos governos bem como o seu afincamento na criação de espaços que favorecessem a igualdade de direitos entre homens e mulheres no desenvolvimento social, como também a responsabilidade dos governos na eliminação da pobreza feminina.

A Conferência apontou, também, como um dos principais problemas que as sociedades enfrentavam os relacionados às guerras que impediam o alcance dos objetivos anteriormente traçados. Dessa forma, formulou-se o terceiro objetivo que preconizava ultrapassar os problemas provocados pela guerra - a fome e a pobreza -, conduzindo as mulheres a se empenharem para o alcance de uma paz mundial.

De acordo com as verificações apresentadas pela avaliação, novas abordagens foram construídas sobre a participação, a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma delas sublinhava *o exercício dos direitos referentes à participação das mulheres*.

As conferências passaram a adotar um caráter avaliativo e decisório. Essas medidas permitiram avaliações de atividades anteriores, como os avanços e os fracassos dos discursos. É nessa perspectiva que a terceira Conferência realizada em Nairóbi, em 1985, deu prioridade

à avaliação das atividades do decênio<sup>27</sup>. Tal avaliação permitiu a identificação de insuficiências da inclusão das mulheres nas diferentes esferas da vida. Dessa forma, chegou-se à conclusão *da participação das mulheres nas diferentes atividades que visam à promoção da sua condição*, como também *a necessidade de incluí-la na partilha das riquezas*. Segundo Casado (2011),

[...] em esta conferência se dá um câmbio de perspectiva importante; já não se considera só que a incorporação das mulheres em todos os âmbitos da vida seja um direito legítimo de estas, senão que se coloca como necessidade das próprias sociedades contar com a riqueza que supõe a participação das mulheres. (CASADO, 2011, p. 6).

Para o cumprimento dessas medidas, foram criadas medidas de caráter jurídico que permitissem a garantia do cumprimento dos propósitos. As medidas tomadas pretendiam garantir juridicamente o alcance da *igualdade entre homens e mulheres*, dentro da *esfera social, política e tomada de decisões*. Em 1995, realizou-se uma das mais importantes conferências das mulheres, a *Conferência de Beijing*. Considerou-se uma das mais relevantes conferências pelo fato de estar pautada na mudança de enfoque. A princípio, o enfoque estava apenas virado para a *igualdade entre mulheres e homens*, e, posteriormente, *igualdade entre mulheres e homens* para o *gênero*. Essa mudança permitiu uma releitura sobre as mulheres. Passou-se a reconhecer a diversidade das mulheres, o direito das mulheres e das meninas, a potencialização, bem como *a participação em condições de igualdade na sociedade*.

A Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>28</sup>, realizada em 1989, aguçou-se nos aspetos relacionados à proteção da criança e à melhoria de condições de todas as crianças do mundo. Inicialmente, a convenção mostrou-se preocupada com a segurança das crianças em nível internacional, destacando as crianças dos países em conflito armado, bem como dos países pobres. No relatório, as crianças dos países em vias de desenvolvimento apresentavam maior índice de problemas associados ao crescimento, ao desenvolvimento e à evolução.

As constatações referidas levaram ao apelo de organismos internacionais, organizações intergovernamentais e não governamentais a multiplicarem seus esforços para o apoio de crianças em situação ameaçada. Foram tomadas medidas regulamentares para assegurar o cumprimento dos objetivos traçados. Entre as medidas, salienta-se a do artigo 28. Nele, a Convenção destaca *o reconhecimento de educação como sendo um direito da criança*, nos seus discursos sugerem que as crianças devem ter as mesmas condições de *igualdade de direitos e*

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.igualdade.gov.pt/index.php/pt/area-internacional/onu.html>>. Acesso em: 22 out. 2015.

<sup>28</sup> Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2014.

*oportunidades. Ainda, esse documento substância a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todas as crianças. Nesse sentido, os Estados são responsabilizados a incentivarem as instituições dos níveis subsequentes ao ensino básico, secundário geral e ensino secundário profissional; não obstante a criarem mecanismos para a acessibilidade do ensino a todas as crianças, também a proporcionarem auxílio financeiro às crianças no caso de necessidade. Ainda, nesse mesmo artigo, a convenção dá ênfase à criação de mecanismos para a retenção das crianças no sistema de ensino, bem como a redução de evasão. Como se pode observar, a convenção dos direitos da criança apresenta um projeto direcionado ao processo da educação das crianças, reiterando a questão da igualdade de acesso, bem como a permanência da criança na escola até a conclusão do Ensino Básico obrigatório e a sua continuidade em outros níveis subsequentes.*

A Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, não foi a primeira com tal caráter. Segundo Torres (2001), várias outras conferências tinham sido realizadas com o intuito de alfabetizar crianças, jovens e adultos, por exemplo: *na década de 1950-1960, a Conferência realizada em Bombaim, na Índia, em 1952; no Cairo, em 1954; em Lima, Peru, em 1956 - todas essas conferências determinavam que, até 1980, se alcançassem duas principais metas: a escolarização universal e a alfabetização.* Contudo, os resultados apresentados quarenta anos depois, na conferência realizada na Tailândia, isto é, em 1990, os dados apresentados foram *pouco encorajadores.*

Esses resultados mostravam que a maior parte das crianças não tinha acesso à escolarização. E, ainda, uma grande percentagem de raparigas não tinha acesso à escolarização, um número elevado de pessoas analfabetas, sobretudo de mulheres.

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, [...] mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNICEF, 2012a, n.p.).

A Declaração fazia menção aos problemas que o mundo encarava de ordem econômica, social e ambiental. Tais problemas foram apontados como sendo limitadores dos esforços envidados para o alcance das satisfações das necessidades educacionais básicas. A educação é considerada uma das ferramentas mais importantes para pôr fim aos problemas que assombram o mundo como refere o relatório:

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. [...] esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. (UNICEF, 2012a, n.p.).

Apesar de os números assombradores de problemas relacionados com Educação Básica para todos, a UNESCO pretendia a reversão do quadro, daí o apelo às nações para planejamento de novos programas, com a finalidade de reconduzir os novos desafios da Educação Básica para todos. Ainda na mesma ordem de ideias, a UNESCO apelava à cooperação de todos os povos, em nível regional, internacional e continental (UNICEF, 2012a).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* assenta-se no plano elaborado referente à satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. Nos objetivos de Jomtien, no seu primeiro artigo, no item 4, faz-se referência à oportunidade de educação e aprendizagem das crianças, de jovens e de adultos. Na Declaração, a aprendizagem deve servir para satisfazer as necessidades essenciais, das quais os alunos devem adquirir competências na leitura, na escrita, na expressão oral, no cálculo e na solução de problemas. As habilidades referidas proporcionam competências para que os alunos se desenvolvam socialmente para sua sobrevivência, como faz referência o documento:

As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica. Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem. A relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho. Enquanto muitas necessidades variam consideravelmente entre os países e dentro deles e, portanto, a maior parte de um currículo deva ser sensível às condições locais, há também muitas necessidades universais e interesses comuns que devem ser levados em conta nos programas educacionais e no discurso pedagógico. Questões como a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/recursos, a redução da propagação da aids e a prevenção do consumo de drogas são problemas de todos, igualmente.

As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que

eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação [...]. (UNICEF, 2012a, n.p.).

O segundo objetivo da Declaração de Educação para Todos (EPT) faz alusão à expansão de instituições de ensino básico para a abrangência da população, de modo que se realizem os objetivos da universalização ao acesso à educação e à promoção da equidade; expansão do ensino básico; criação de ambiente adequado à aprendizagem e o fortalecimento de alianças (UNICEF, 2012a).

O terceiro objetivo contempla a superação de disparidades educacionais, principalmente para pessoas desprovidas de recursos, crianças na e da rua, população da periferia urbana, em zonas rurais e outras que estejam em condição igual ou pior. Contempla, também, os portadores de deficiências, para a tomada de medidas que garantam o seu acesso na educação (UNICEF, 2012a).

O objetivo traçado no artigo 6º da Declaração destaca o meio ambiente de aprendizagem favorável à aprendizagem. Nessa óptica, requer-se a criação de condições de assistência, desde a alimentação, cuidados médicos e todas as outras condições que facilitem a aprendizagem e a participação do grupo alvo na educação. Na mesma visão do artigo 6º, o artigo 7º propõe o fortalecimento de alianças das entidades responsáveis da educação, autoridades governamentais e nacionais de modo a proporcionem Educação Básica para todos. Assim, deve haver uma contínua articulação dos setores afins, nas formas de educação e no reconhecimento do papel dos professores e de toda equipe que trabalha para a educação, incluindo os órgãos do governo e outros setores de atividade social, instituições não governamentais, setores privados, comunidades locais, grupos religiosos, famílias e outros. Sublinha, também, o reconhecimento da atividade dos professores, para tal traz-se a prestação de incentivo e o melhoramento de condições de trabalho em todos os países signatários (UNICEF, 2012a).

O objetivo do artigo 8º propõe às sociedades a garantirem um ambiente conciso intelectual científico à Educação Básica. Dessa forma, deverá existir um investimento no ensino superior e desenvolvimento da pesquisa científica que garanta a possibilidade de aquisição de conhecimento na área de tecnologias contemporâneas (UNICEF, 2012a). No artigo 9º, os objetivos traçados dizem respeito à mobilização de recursos. Os discursos indicam que, para que haja efetivação das necessidades básicas de EPT, serão necessários envolvimento de recursos financeiros e humanos, por conseguinte, deve haver mobilização de tais recursos a partir de instituições públicas, privadas ou de voluntários. Consequentemente, um envolvimento íntegro de toda a sociedade, de modo a fazer face a tais demandas. Nessa

perspectiva, os países em reajustamento e endividados deverão ter uma proteção especial, de modo a garantir o desenvolvimento de atividades para a Educação Básica a todas as crianças.

Ainda, nessa esteira de enunciados, os objetivos abordados no artigo 10 apontam para o fortalecimento de solidariedade internacional. Segundo os objetivos, as dificuldades que os países pobres enfrentam deverá ser conjugada com necessidades que garantam a Educação Básica para todas as crianças. Assim, os países internacionais deverão estabelecer relações econômicas honestas e equitativas, de forma a retificar os problemas ligados às discrepâncias econômicas. Esses países deverão, também, estabelecer relações de colaboração com os países pobres, de modo a elaborar políticas e programas educacionais efetivos. Atribui-se responsabilidade à comunidade mundial, incluindo organizações governamentais, intergovernamentais, para contribuir para que os países pobres consigam alcançar as metas de Educação para Todos (UNICEF, 2012a). As medidas a serem tomadas pela comunidade internacional envolverão o aumento de orçamento aos países pobres, ou apoio no alívio à dívida externa, que constitui constrangimento no seu progresso (UNICEF, 2012a).

A Declaração de Jomtien, de 1990, abarca princípios e ações a serem desenvolvidos pelos países signatários, como forma de lograr sucessos na implementação dos objetivos definidos. Em conformidade com os objetivos, destaca-se como primeira ação a ser desenvolvida a identificação de sistemas tradicionais de aprendizagem da sociedade e as demandas dos serviços educativos básicos, envolvendo grupos e comunidade. O propósito é propalar por intermédio de todos os meios as necessidades de aprendizagem básica, tais como: “[...] cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento infantil; ensino fundamental relevante, de qualidade, ou uma educação extra-escolar equivalente para as crianças; alfabetização, conhecimentos básicos de capacitação de jovens e adultos em habilidades para a vida cotidiana [...]” (UNICEF, 2012a, n.p.).

No contexto internacional, os discursos construídos para o campo da educação e que influenciaram sobremaneira a produção de políticas moçambicanas foram a Declaração Mundial de Educação para Todos e os Objetivos do Milênio. As discussões atuais centradas na promoção da mulher em nível mundial estão vinculadas ao processo de sua educação formal. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, bem como as outras declarações posteriores, faziam menção à igualdade dos direitos entre homens e mulheres sem, contudo, frisar a questão da educação formal da mulher. Os discursos atuais sobre igualdade entre mulheres e homens passaram não apenas pela igualdade, mas também pela igualdade de acesso à educação de meninas e de rapazes em todos os níveis de escolarização. Acentua-se, ainda, o processo de escolarização de “Educação Para Todos”, “universalização do Ensino Básico até

2015”, como um desafio para o mundo, principalmente para os países em desenvolvimento, que registram índices de analfabetismo elevados e desigualdades de acesso à educação entre rapazes e raparigas. As prioridades estabelecidas visam superar os problemas que o mundo enfrenta.

Os diversos movimentos internacionais anteriormente citados abordam questões de igualdade dos direitos entre homens e mulheres que começaram a ganhar maior força na década de 1970, na sequência de exigências em relação ao cumprimento pleno dos postulados, por meio de leis institucionalizadas. As conferências subsequentes começaram a delinear diretrizes de ação para o alcance da igualdade.

Ainda no cômputo internacional, as demandas sobre a promoção da igualdade de gênero foram enquadradas nas políticas neoliberais, que dão conta da importância da promoção da igualdade de gênero por meio da educação. Os discursos sobre igualdade entre homens e mulheres datam da Revolução Francesa, de 1789 a 1815, quando as mulheres exigiram direitos iguais entre homens e mulheres. “[...] nesse contexto, as mulheres começaram a reivindicar mais atenção para seus problemas e apareceram para definir seu papel na sociedade. A partir dessas ações revolucionárias, a causa feminina ganhará voz para se consolidar no séc. XX [...]” (UFF, 2014, p. 3). Essas reivindicações começaram a ganhar cada vez mais espaço e forma no mundo capitalista, sendo empreendidas por quase todo mundo por meio dos movimentos feministas<sup>29</sup>.

A longa caminhada percorrida pelos movimentos feministas para igualdade entre homens e mulheres tem trazido ganhos para a sociedade, por elas denunciarem a desigualdade da educação, entre homens e mulheres, como também a oporem-se por meio das críticas sociais. Seus resultados começaram a refletir nos movimentos internacionais sobre educação que procuram estabelecer uma igualdade de acesso de mulheres e homens com base nos direitos universais. É nesse contexto que a Organização das Nações Unidas, por intermédio da UNESCO, tem demonstrado esforços para o alcance de tais propósitos.

As desigualdades verificadas no acesso à educação e aos direitos humanos não só foram identificadas em países da periferia capitalista, mas também dentro dos chamados países desenvolvidos que, aparentemente, se mostravam estáveis com direitos igualitários. Neles, o acesso à educação era desigual, bem como os recursos da educação (SILVA, 2010).

---

<sup>29</sup> Considero importante mencionar o esforço empreendido pelas feministas por acreditar que esse movimento tem denunciado a educação desigual entre rapazes e raparigas, por entender, também, que o movimento feminista tem contribuído em grande medida para a questão de igualdade entre homens e mulheres em todas as áreas da sociedade e sejam integradas nas políticas internacionais que circulam na atualidade.

Como forma de tornar o acesso à educação um direito de homens e mulheres, a UNESCO tem se evidenciado ao longo dos últimos quarenta anos nos processos de reformas educacionais que estão associados, também, aos interesses neoliberais sobre educação, seus intentos são manifestos por meio de promoção de conferências nos âmbitos globais e regionais, que visam à igualdade de gênero nos processos educativos.

As declarações resultantes das conferências “Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia), “Plataforma de ação de Pequim” (China) e “Educação Básica Obrigatória para Todos” (Dakar – Senegal) foram precedidas por várias conferências que inauguraram os debates sobre universalização de educação na década de 1950. A primeira conferência foi realizada em Bombaim, na Índia, em 1952, seguidas de conferências que se realizaram no Cairo – Egito, em 1954, e no Peru, em 1956, que determinaram o alcance das principais metas da Educação até 1980.

Uma avaliação realizada quarenta anos depois para medir os esforços empreendidos sobre as políticas de acesso à educação mostrou resultados desoladores. Os dados indicavam que cem milhões de crianças no mundo não tinham acesso à escolarização, entre elas, sessenta milhões de meninas sem acesso à escolarização e mais de cem milhões de crianças não conseguiam concluir o ensino básico. As que conseguiam concluir não tinham habilidades essenciais (UNICEF, 2012a).

Para concretização dos objetivos de Educação para Todos, conforme os postulados do Plano de ação para as necessidades básicas de aprendizagem, as agências multilaterais, como o BM e outras, foram destacadas para proporcionar recursos de modo a fortalecer a concretização de Objetivos de Educação para Todos e os Objetivos do Milênio. O Plano de ação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem sublinha:

[...] muitos países sofreram desvantagens resultantes do crescimento de sua dívida e das relações econômicas canalizadores de recursos financeiros e humanos para países mais ricos. Países industrializados ou em desenvolvimento compartilham um interesse comum pela educação básica; por isso mesmo, a cooperação internacional poderá aportar valioso apoio aos esforços e ações nacionais e regionais, no sentido de implementar um enfoque mais amplo da Educação para Todos. Tempo, energia e fundos destinados à educação básica constituem-se, talvez, o mais importante investimento que se pode fazer no povo e no futuro de um país; há uma clara necessidade e um forte argumento moral e econômico apelando à solidariedade internacional para que se proporcione cooperação técnica e financeira aos países que carecem dos recursos necessários ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações [...]. Instituições e agências internacionais, entre as quais pontuam inúmeros patrocinadores, co-patrocinadores e patrocinadores associados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, devem empenhar-se ativamente no planejamento conjunto e sustentação do seu apoio de longo prazo às ações nacionais e regionais tipificadas nas seções anteriores. Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e responsabilidades especiais, e

de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional listadas abaixo, e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos [...]. Universalização da educação fundamental nos países economicamente mais pobres. As agências internacionais de financiamento deveriam considerar negociações caso a caso para a provisão de apoio a longo prazo, de modo a ajudar cada país em seu progresso rumo à universalização da educação fundamental, dentro do calendário estabelecido por cada país. (UNICEF, 2012a, n.p.).

É nessa perspectiva que o Banco Mundial, com o apoio de outras agências multilaterais e bilaterais, lançou a iniciativa de aceleração para Educação para Todos, conhecida por “*Fast-track initiative*”. Essa iniciativa foi firmada em Dakar-Senegal, onde os países membros reafirmaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e adotaram o *Quadro de Ação de Dakar: Educação para Todos, respondendo aos nossos compromissos coletivos*, incluindo o compromisso de prestar Educação Básica de qualidade aceitável a todas as crianças até o ano de 2015. A iniciativa comprometeu-se em prestar apoio a todos os países que tivessem um plano conciso para o alcance do Ensino Primário Universal. Ela pretendia mobilizar recursos adicionais em apoio à Educação para Todos em países que tivessem planos credíveis para a Educação Básica e sem recursos financeiros para implementar (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 17). Segundo a Prestação Efetiva de Serviços Públicos no Setor da Educação:

EFA-FTI / Iniciativa Acelerada de Educação para Todos - Esta proposta está no âmbito de um programa de apoio de financiamento, alargado, que permite ao MINED preencher o espaço do orçamento necessário à implementação da “Educação Para Todos” até 2015. A EFA-FTI é a contribuição apresentada em Dakar pelo Quadro de Ação Estratégica no âmbito da EPT e tendo como base o Consenso de Monterrey. Esta “iniciativa” representa também o resultado das várias conferências internacionais, nomeadamente, as realizadas desde Dakar-2000, até ao Encontro para o Desenvolvimento do G8, realizado em Kananaskis, em Setembro 2002. O apoio, em termos financeiros, será atribuído a 23 países em vias de desenvolvimento, a nível mundial. Moçambique aceitou integrar os 18 países inicialmente convidados e está atualmente a negociar os recursos requeridos. Apoio à Educação - Projetos de Infraestruturas Reagindo ao baixo nível de literacia e à falta de capacidade de recursos humanos para dinamizar a economia do país, os doadores apoiam a Educação através de um suporte especial aos projetos escolares de infraestruturas. Contribuem assim para a árdua tarefa de reabilitação e/ou construção de novas escolas, absolutamente essenciais para melhorar a qualidade da educação e para aumentar o número de crianças que ingressa (e conclui) quer o ensino primário, quer o secundário. Moçambique é um dos maiores destinatários do apoio financeiro de doadores bilaterais e multilaterais, nomeadamente, Banco Mundial, OPEC; IDV; UE; APAD; ADPP, ICA; FINNIDA; GTZ, DANIDA e PMA, bem como pelas ONGs e pelo sector privado, através de subsídios e/ou créditos. Outros intervenientes listados no Inventário de Experiência e financiam também os projetos das infraestruturas. (UNESCO, 2003, p. 15).

É nessa óptica que o Governo moçambicano se beneficia do apoio de financiamento do *Fast-track initiative* para execução do PEEC 2006-2010/1. A primeira tranche só foi liberada em 2007 e, em 2010, Moçambique qualificou-se para a segunda ronda do financiamento. A

iniciativa lançada pelo BM e outras agências *Fast-track initiative* foi no fim da implementação dos Objetivos de Educação para Todos, pouco antes da introdução dos Objetivos do Milênio. Note-se que o Plano de Ação de Jomtien faz referência ao apoio de agências multilaterais para a concretização dos Objetivos de Educação para Todos em 1990; entretanto, esse apoio foi lançado em 2000. Contudo, o BM esteve presente em todas as etapas das reformas curriculares em Moçambique e assistiu todos os problemas referentes a fundos monetários para execução dessas reformas das políticas educativas. Não obstante, os valores monetários foram disponibilizados mediante a um plano conciso que devia ser apresentado e aprovado, plano que, em Moçambique, teve apoio condicional do BM para sua elaboração. O terceiro aspecto é que, apenas em 2007, uma parte desses valores foram desembolsados para execução dos objetivos de Educação para Todos. Nessa altura, estava em pauta os Objetivos do Milênio. Considero haver um paradoxo - por um lado, existem metas para serem alcançadas, e, por outro, os investidores enviam os investimentos tardiamente.

As Conferências Internacionais subsequentes procuraram intensificar os esforços de acesso à escolarização para todas as crianças duas décadas depois, isto é, em 1990, iniciaram uma série de conferências promovidas pela UNESCO. A primeira foi realizada em Jomtien – Tailândia; posteriormente, em 1995, Pequim – China; em 2000, em Dakar – Senegal. Elas foram marcadas pelo viés neoliberal sobre educação, sobretudo as conferências de Jomtien e Dakar, com agenda para estabelecer política comum e universal para os Estados, como forma de fortalecer os propósitos neoliberais sobre educação. Essas políticas estão tendo grandes repercussões no campo de educação nas últimas três décadas.

As três conferências anteriormente mencionadas reforçaram os debates da década de 1950, com ações mais específicas sobre a questão de igualdade de acesso à educação entre o gênero, delineando-se estratégias com vista a que as nações se tornem adeptas e cumpram os postulados. Ainda, nas últimas conferências, destacou-se com maior veemência os conceitos referentes à paridade, empoderamento, equidade, igualdade entre homens e mulheres na educação.

De modo geral, essas políticas produzem efeitos sobre as identidades, a partir do momento em que elas se articulam, se constituem e controlam as significações que vão produzir sujeitos com a possibilidade de terem leituras sobre si mesmos. É nesse contexto que as políticas sobre a promoção da mulher são movidas de poder que vão produzir efeitos na produção de sua identidade. Contudo, é necessário sublinhar que essa identidade não é algo pensado, ou algo planejado no sentido de endereçamento, mas algo impensado que, no entanto, produz sentidos advindos dessas políticas.

Ao longo dos tempos, os discursos formulados sobre o gênero feminino foram vinculados à relação de poder, que estruturam e organizam a sociedade por atos concretos e simbólicos da vida social. Há uma produção hierárquica que reflete a estrutura social e reproduz fielmente o status da mulher na sociedade. Assim, a sociedade espera um comportamento considerado moral pelos padrões estabelecidos pela sociedade (LOBO; FARIA, 2013).

Uma mulher ler como uma mulher não significa repetir uma identidade ou experiência que é dada, mas assumir um papel que ela constrói com referência à sua identidade como mulher, que é também uma construção, de modo que a série pode continuar: uma mulher lendo como uma mulher lendo como uma mulher. A não coincidência revela um intervalo, uma divisão interna à mulher ou a qualquer sujeito leitor daquele sujeito (CULLER, 1997, p. 77).

As políticas de igualdade de gênero estão vinculadas às ideologias neoliberais mercadológicas. Tais políticas abrangem as diferentes esferas da vida social, entretanto no campo da educação elas se notabilizam pelo exercício de estabelecer padronizações curriculares com objetivo de promover a qualidade, a eficiência, a produtividade e a competitividade no mercado econômico. Blackmore (2004, p. 91) refere que a educação tem sido, na maioria das vezes, moldada para operar com a política econômica do país. No entanto, as mulheres têm sido vistas como aquelas com capacidade de contribuir para o aumento da produtividade no contexto nacional. É nesse sentido que tais políticas, a partir do contexto de influência, constroem discursos de igualdade, de equidade, de inclusão das mulheres, ou do gênero, produzindo currículos que sejam abrangentes para a promoção da tal igualdade. Assim, a ideia remete-nos ao entendimento de construção de novos discursos sobre a posição da mulher na sociedade, uma mulher capaz de produzir e contribuir para o crescimento da economia. Para Blackmore (2004, p. 101): “A globalização privilegia aquelas políticas de equidade de gênero que apresentam benefícios econômicos observáveis; ironicamente, as políticas de equidade de gênero têm encorajado as mulheres a entrarem nessas ocupações [...]”. Ainda o autor sublinha que há uma tendência de uma estrutura política cada vez mais forte, através de um sistema de rede global de organizações governamentais e não governamentais internacionais, que atuam no sentido dos Estados-nação efetivarem as políticas sobre equidade de gênero.

A equidade de gênero na educação é atribuída relevância por se acreditar que as mulheres são capazes de contribuir no crescimento econômico. Defende-se, aqui, que, se por um lado esses discursos promovem a educação da mulher para fins de mercado, por outro, essas políticas produzem efeitos nas mulheres que as ajudam a estar no entre-lugar, onde elas podem ter outros imaginários.

Os discursos das políticas neoliberais sobre igualdade de acesso à educação tomam duas posições. Por um lado, projeta o modelo de mulher que se pretende, invocando a igualdade de gênero; por outro lado, tal igualdade referenciada não se enquadra com suas ideologias capitalistas. Nesse sentido, defende-se que a igualdade apelada enquadra-se nos seus interesses capitalistas de abocanhar mais lucro. É nesse intuito que eles delineiam o modelo de mulher que se pretende na sociedade. A igualdade de acesso à educação do gênero tem por finalidades preparar mulheres capazes de responder plenamente ao mercado econômico, por meio da “qualidade”, da “produtividade” e da “eficiência econômica”. Os elementos enunciados pelo Banco Mundial, UNESCO e OCDE mostram claramente os interesses que estão em jogo nas políticas de promoção da mulher e na construção de suas identidades.

Para Rizvi e Lingard (2013), as políticas neoliberais colocam em prejuízo o gênero, ao reduzir as mulheres como instrumentos para atingir finalidades econômicas. Os esforços empreendidos pela comunidade internacional, para a disseminação de políticas de igualdade de educação do gênero, estão vinculados aos interesses neoliberais para expansão econômica e de acumulação do capital. Blackmore (2004) refere que as políticas educacionais da globalização tendem a privilegiar políticas de equidade que apresentem benefícios econômicos, privilegiando uns sobre os outros. Entretanto os discursos de equidade são subordinados pelos setores educacionais na sua reinterpretação, mediante os imperativos nacionais contraditórios de responsabilidade a essas políticas.

Os discursos internacionais, que pretendem dar conta da “igualdade de acesso à educação a todas as crianças”, à equidade e à justiça social, como um direito constituído aos cidadãos, baseiam-se nos discursos orientadores das relações sociais que pretendem recuperar a dignidade dos excluídos. Contudo, essas ideologias têm um suporte de sustentação capitalista que opera na desigualdade, com base na economia de minoria detentora de recursos materiais financeiros e de poder, e uma maioria trabalhadora subordinada à minoria. Tais relações inviabilizam o alcance da tal igualdade discursada pelo capitalismo. Ramos (2011) considera que as tendências liberais construídas pelo Ocidente desde o século XVII sob pressupostos de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* baseiam-se na contrariedade e na impossibilidade de alcançar esses desígnios, propondo um modelo de organização econômica e social que invista e fortaleça o discurso sobre igualdade na perspectiva de acesso aos bens materiais e culturais disponíveis na sociedade. Assim, Ramos (2011) sublinha que o discurso de “inclusão de todos” está interligado a discursos hegemônicos que pretendem a inclusão de um direito de todos para todos, procurando corrigir as falhas perpetradas pelo sistema burguês que exclui os menos capazes. Entre os grupos marginalizados, encontram-se as mulheres que, ao longo de seu

percurso histórico, foram sempre relegadas a uma posição de subjetivação. Dessa forma, as políticas internacionais que procuram, por um lado, defender seus interesses econômicos, mobilizando movimentos para a promoção da mulher, por meio de educação, do trabalho, de direitos e outros, por outro lado, promovem a autoestima das mulheres, discriminando os homens ao considerá-lhes menos capazes.

Ainda no âmbito internacional, os discursos atuais forjam a promoção de uma igualdade, ao mesmo tempo que procuram apagar as diferenças. Associada à ideia de educação do Ensino Básico, os objetivos constituídos na Declaração de Dakar parecem querer reforçar tal padronização, ao traçar objetivos que dão conta que, até 2015, todas as crianças devem ter acesso à Educação Básica. A ideia que esses imperativos das políticas transparecem é a de igualdade de recursos financeiros e meios, igualdade em termos de desenvolvimento, de igualdade social e de problemas que cada um desses países enfrentam. Essa pretensão não tem em conta as diferenças contextuais dos diversos países, o que acaba propondo uma igualdade apagando as diferenças e particularidades contextuais.

Do ponto de vista teórico, a noção de igualdade está ligada à ideia de justiça social e à de igualdade de direitos. Como enfatiza Santos (1997, p. 30): “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. Macedo (2014b) defende uma postura contrária a de Santos, pelo fato de compreender a complexidade de articular a igualdade e a diferença. No seu ponto de vista, “[...] cada uma envolve aproximações e afastamentos contingentes entre posições diversas, decisões na esfera de luta política que precisam ser analisadas em suas especificidades” (MACEDO, 2014b, p. 86). A autora entende que trazer essa questão para o campo de educação e pretender articular a igualdade e a diferença envolvem desafios enormes para a educação, no sentido de que essa articulação só poderá ser possível se a diferença for reduzida à diversidade.

### 3 POLÍTICAS PARA PROMOÇÃO DA RAPARIGA: ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS DA INTERVENÇÃO INTERNACIONAL NA POLÍTICA DE MOÇAMBIQUE

A produção de políticas educacionais em Moçambique é resultado de reformas que têm sido implementadas nas últimas décadas. Como foi referido nos capítulos anteriores, segundo alguns autores, como Ball e Bowe (1998), os discursos neoliberais sobre a educação têm mobilizado reformas educacionais por meio de discursos, que são disseminados por agências multinacionais, como o BM, a UNESCO, entre outras, para os diferentes países. Como consequência, no âmbito nacional, os diferentes grupos constituem-se para a produção de discursos que vão circular nos diferentes contextos locais (BALL; BOWE, 1998). É nessa óptica que se verifica a migração de políticas educacionais produzidas no contexto internacional (contexto de influência); nesse caso concreto, discursos sobre Educação para Todos e Objetivos do Milênio, que vão exercer influências para a produção de políticas em Moçambique.

Como forma de responder a esses imperativos com sentidos educacionais de promoção e universalização de educação para todos, bem como a igualdade de acesso à educação do gênero e, ainda, as metas dos Objetivos do Milênio, foram produzidos, em Moçambique, Planos Estratégicos denominados por *PEE 1999/2003 - Combater a exclusão, renovar a escola -*, *PEEC 2006/2010-11 - Fazer da escola um polo de desenvolvimento, consolidando a moçambicanidade -*, *PEE 2012/2016 - Vamos aprender – Construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique*.

Neste capítulo, não procuro discutir como surgem as demandas nacionais e internacionais na produção de políticas, mas sim como elas se constituem para produzir discursos que vão circular nos diferentes contextos para a promoção da igualdade de gênero no geral e, em particular, para a promoção da rapariga por meio do seu acesso e de sua permanência no sistema de ensino.

Assumo que a produção de políticas se dá pela articulação de demandas de diferentes grupos heterogêneos que atuam no contexto de produção de texto. Segundo Ball e Bowe (1998), em todos os contextos por onde circulam as políticas, diferentes grupos, com suas agendas que disputam espaço para influenciar os discursos, são representados. De forma semelhante, Laclau e Mouffe (1985) argumentam que os discursos hegemônicos são produzidos pela articulação, em cadeias de equivalências, de diferentes grupos heterogêneos, sem que sejam apagadas as

particularidades de cada grupo. Os projetos mais amplos que possam abarcar demandas mais genéricas são, em geral, mais facilmente hegemonizados (LACLAU, 2006).

Com base na visão desses autores, sinto-me convidada a analisar o processo de produção de políticas educacionais em Moçambique. Considero que os autores me fornecem argumentos para entender como são constituídos os discursos nos contextos de produção de políticas que têm em vista a promoção da escolarização da rapariga. Assumo que se trata de recontextualizações ou reinterpretações de discursos vários, dentre os quais discursos internacionais. Dentre os atores sociais que atuaram no contexto de produção de textos em Moçambique, destaco: organizações da sociedade civil, ONGs, agências multilaterais e bilaterais, instituições privadas, instituições governamentais, confissões religiosas, profissionais de educação, pais e encarregados de educação. O papel das agências multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, tem sido por mim destacado na medida em que, além de ideias, tais agências também atuam como agentes financiadores. Segundo, por exemplo, Castiano e Ngoenha (2005), o processo de produção e execução das reformas educacionais em Moçambique foi monitorado pelo Banco Mundial, que foi responsável, entre outros, pelos desembolsos de fundos e controle da aplicação.

Meu foco neste capítulo são os planos estratégicos, iniciados em 1999, mas permito-me uma análise da política Moçambicana nas décadas anteriores para argumentar que a diferenciação de gênero e o lugar subalterno em que são colocadas as raparigas não é, como se afirmam em algumas análises, algo que deriva (apenas) da “cultura africana” de Moçambique, mas se inscreve no discurso colonial.

Moçambique tornou-se independente em 1975 depois de uma guerra sangrenta que levou 10 anos. A colonização portuguesa em Moçambique durou cerca de 500 anos e foi marcada por escravatura, trabalhos forçados e pela pilhagem de recursos minerais. A educação do povo nativo não constava na lista de suas prioridades, o que se buscava era apenas o extrativismo de recursos para responder às demandas da revolução industrial. Apenas na década de 1930, e por insistência de entidades internacionais, Portugal se viu na obrigação de proporcionar educação para a colônia. Nos seguintes 45 anos, até a independência, e até um pouco mais, as ações educativas reforçavam as diferenças de gêneros, conforme argumento no primeiro tópico deste capítulo. Nos tópicos subsequentes, trato do sistema educativo em Moçambique pós-independência, inicialmente marcado pela necessidade de se constituir como país livre, para apenas na última subseção introduzir os Planos Estratégicos que são o foco do meu estudo.

### 3.1 Educando o subalterno

As pressões da comunidade internacional para que Portugal assegurasse a educação dos negros em África intensificaram-se entre 1926 e 1930. Todavia, o Estado Português encontrava-se em um estado de penúria e mergulhado em uma conjuntura de problemas socioeconômicos, políticos e culturais, que o impossibilitava a prover a sustentabilidade de Portugal (MARQUES, 1988). A migração de portugueses para os países da África, Macau, Timor Leste e Brasil também se ampliava nesse momento, como respostas para os problemas socioeconômicos de Portugal (MARTINS, 2009).

Assim, apenas em 1930, foi assinado um acordo entre o Estado Português e a Santa Sé, para educação nas colônias de África. Esse período marcou o início do ensino para os “indígenas<sup>30</sup>” moçambicanos e de outras colônias em África, ainda que o primeiro decreto que institucionalizava a educação em Moçambique date de 1845 (CASTIANO; NGOENHA, 2005; GÓMEZ, 1999; MAZULA 1995). Efetivamente, as primeiras escolas primárias em Moçambique surgiram em 1846, mas destinavam-se apenas aos filhos de portugueses (ALMEIDA, 1979).

A educação oferecida aos moçambicanos designados “indígenas” era restrita, com critérios de seleção pouco claros. Contudo, o propósito dessa educação era servir aos interesses da colônia portuguesa. Nessa óptica, os alunos deveriam aprender o essencial, falar a língua portuguesa, ler e escrever, segundo escritos: “Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para ensiná-los a ler, escrever e contar, não para fazê-los ‘Doutores’ [...], educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração da cidade. [...]” (CEREJEIRA, 1960 *apud* MONDLANE, 1975, p. 49).

Colaborava, dessa forma, para a pouca educação conferida aos negros e aos indígenas. Para a posição de subalternidade ou mesmo desumanidade em que eram colocados, os discursos da antropologia ocidental atribuíam superioridade à raça branca (GÓMEZ, 1999). Assim, no processo de produção de relações entre portugueses e “indígenas”, os discursos coloniais se legitimavam por uma suposta superioridade que, ademais, caracterizava a colonização, não como algo negativo, como uma benfeitoria, uma vez que os africanos não tinham civilização e estavam em um estado primitivo. Os africanos estavam muito longe de serem homens.

---

<sup>30</sup> A primeira lei promulgada em 1917 definia que o indígena era todo o indivíduo que apresentava as mesmas características e costumes comuns da sua raça. Entretanto, esse indígena era nascido nas terras portuguesas em África. “Indígena”, apresentada no Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de 1929, fazia alusão aos indivíduos da raça negra ou descendentes que se notabilizava pelos costumes, pelos mesmos costumes dessa raça. Decreto n.º 16.473, de 6 de fevereiro de 1929.

Há decerto, e abundam documentos que nos mostram ser o negro um tipo antropológicamente inferior, não raro do antropóide, e bem pouco digno do nome de homem. A transição de um para outro manifesta-se, como se sabe, em diversos caracteres: aumento da cavidade cerebral, a diminuição inversamente relativa do crânio e da face, a abertura do ângulo facial que daí deriva e a situação do orifício occipital. Em todos estes sinais os negros se encontram colocados entre o homem e o antropóide. (MARTINS, 2009, p. 284-285).

Segundo Castiano e Ngoenha (2005), as análises colonialistas concluíram que os africanos não tinham capacidade de assimilar os conteúdos. Seu coeficiente de inteligência era inferior ao de uma criança portuguesa, portanto a sua aprendizagem deveria ser baseada em atividades manuais. As diferenças raciais fixadas, os estereótipos que localizavam o negro como o Outro e, para estabelecer a diferença, caracterizavam-no como longe da civilização, bárbaro, indigente, primata entre outros. “[...] o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2013, p. 124).

O sistema de ensino colocava, portanto, em ação, a discriminação racial e a interdição, restringindo a aprendizagem do negro. Assim, a educação foi dividida em dois sistemas de ensino, a saber: Ensino Rudimentar e Ensino Oficial. O primeiro era destinado aos negros “indígenas” e ocorria nas zonas rurais, sob responsabilidade da Igreja Católica. O Ensino oficial foi reservado para os “assimilados<sup>31</sup>” e ocorria em escolas públicas. Segundo Castiano e Ngoenha (2005), o sistema de ensino foi separado também por gênero: os rapazes estudavam na escola profissionalizante de artes ofícios e as meninas em escolas onde aprendiam a lavar roupa, cozinhar, passar a roupa, costurar etc. - todo trabalho relacionado à atividade doméstica. Para ambos os sexos, o ensino rudimentar tinha como objetivo difundir a língua portuguesa, civilizar, nacionalizar o indígena.

Desde essas primeiras experiências de escolarização, portanto, torna-se evidente que a estruturação da educação em Moçambique parte de um pressuposto diferenciador entre os sexos. Nesse sentido, o ensino para raparigas era direcionado para atividades domésticas e para empregadas dos colonos. A elas, eram negadas a capacidade intelectual e a possibilidade de desempenhar outras atividades diferentes do trabalho doméstico. Para os portugueses, a rapariga deveria estar preparada para a administração de casa, com habilidades que lhes

---

<sup>31</sup> Assimilado era todo o indivíduo que tivesse renunciado seus hábitos e costumes de pretos, que falava e lia em português, com uma profissão que garantisse sua sobrevivência. O indígena deveria apresentar uma documentação que comprovava os requisitos exigidos para tal transferência, como, por exemplo: certidão que comprovava que tinha instrução primária de primeiro grau, certidão de casamento civil. (CASTIANO; NGOENHA, 2005).

facultassem o governo doméstico, assistência da sua família e a reverência ao seu marido e ao seu pai. Segundo os autores:

A formação profissional é feita de uma forma separada para rapazes e para raparigas. As raparigas frequentam as chamadas “Escolas profissionais para Indígena” com cursos que duram dois anos e que compreendem uma formação primária e profissional. A formação profissional abrange os cursos de Economia Doméstica e de Costura (limpeza e arrumação da copa, tratamento da roupa, cozinha e copa, roupa para mulher, roupa para homem, fazer doces para vender, costurar roupa própria ou para vender, etc.) [...]. (CASTIANO; NGOENHA, 2005, p. 30-31).

A educação diferenciada introduzida pelos colonos portugueses estava também relacionada a questões de índole cultural. Se recuarmos um pouco para observar o que era o ocidente, no período da expansão das colônias ocidentais, podemos observar que as mulheres eram educadas para satisfazer seus esposos. Mesmo que, com a revolução industrial, as mulheres tenham passado a desempenhar atividades remuneráveis nas fábricas, seus salários eram baixos comparativamente aos dos homens. No caso em tela, estavam em jogo, de forma articulada, as diferenças raciais e de gênero. Tratava-se de relações estabelecidas entre colonizador, homem branco e a colonizada mulher negra. Como lembra Spivak (2010), a posição da mulher negra, pobre, colonizada é a de sujeição ao sujeito masculino submetido ao colonizador. A mulher duplamente colonizada tem o dever de obediência ao marido e aos pais subalternos do colonizador. De acordo com a autora, no contexto da produção colonial, se o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o subalterno feminino está mais profundamente na obscuridade.

Pode-se depreender que o processo de colonização foi acompanhado de práticas discriminatórias muito profundas e cruéis para as mulheres em particular, por elas serem subjetivadas pelo processo de colonização e pela sociedade. Um dos métodos usados pelo colonizador e que estava relacionado as suas práticas discriminatórias foi à restrição da educação formal para os nativos, atitude que contradizia com as exigências da ONU, que propunha às colônias que proporcionassem educação aos nativos. Nesse contexto, a ONU recebe denúncias sobre práticas discriminatórias do governo português e sua resistência em proporcionar educação aos nativos. Como refere Mazula (1995), essas denúncias à ONU sobre a discriminação no sistema de educação nas colônias portuguesas favoreceram aos nativos, na medida em que impulsionaram os portugueses a criarem mecanismos para o acesso à escolarização e à formação profissional dos negros. Se antes o ensino destinava-se apenas à alfabetização, posteriormente passou a beneficiar alguns indivíduos negros, para uma

profissionalização, especificamente para a formação de professores da população indígena, como foi referenciado:

As crianças africanas vivem integradas em sociedades do tipo primitivo ou pré-industrial ao chegarem na idade escolar não se encontram nas mesmas condições das crianças europeias ou assimilados da mesma idade e por isso não podem frequentar, desde logo, o ensino primário elementar. Essas desconhecem não só a língua portuguesa, mas também vários outros elementos da cultura das sociedades evoluídas. [...] Discriminação haveria se o africano fosse confinado ao ensino de adaptação e estivesse impedido de ascender aos outros graus de instrução. (MAZULA *apud* BELCHIOR, s.d, p. 649).

Os movimentos de descolonização iniciados em África em 1961 despertaram vários países a conquistarem suas independências. Por um lado, o fim da Segunda Guerra Mundial impulsionou a ONU a decretar o reconhecimento de direitos dos povos colonizados e, por outro, as grandes potências imperialistas perderam interesse pelas colônias, suas ambições estavam viradas para a expansão de políticas de globalização econômica.

Apesar de muitos países colonizadores terem concedido independência às suas colônias (Inglaterra, França, Alemanha e Itália), Portugal resistiu a esse apelo internacional dificultando assim o processo de independência. A resistência devia-se ao fato de que a sustentabilidade de sua economia se baseava na exploração de recursos de suas colônias. Portugal era um dos países mais pobres da Europa e a sobrevivência econômica de seu país dependia da agricultura praticada em Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Nessa óptica, a única saída para independência desses países colonizados foi à guerra de libertação.

Com início da guerra de libertação em Moçambique, em 1964, Portugal tentou legitimar sua presença por meio de admissão de mais alunos nas escolas. Essa atitude fazia parte de uma série de medidas por parte de Portugal, com vista a desmotivar a guerra (GÓMEZ, 1999). Todavia, Portugal não tinha condições e nem meios financeiros para fazer face a seus intentos. As medidas tomadas por Portugal foram: abolição de escolas rudimentares, acréscimo de alunos no ensino e a autorização de uso de línguas nativas nas escolas. Manteve-se, no entanto, a divisão do ensino por sexo e raça.

No período de guerra de libertação, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) abriu escolas nas “zonas libertadas” para a população não alfabetizada e estabeleceu como uma de suas prioridades a emancipação da mulher moçambicana e a sua participação na luta armada (MACHEL, 1979). O respectivo enquadramento tinha como objetivo principal a eliminação de todas as formas de preconceitos contra a mulher.

Com o sistema de educação combate-se todas as formas de discriminação social e promove-se a emancipação da mulher moçambicana combatendo todos ideais e atitudes que visam perpetuar a propriedade tradicional da mulher na sociedade. Estando a FRELIMO a realizar uma revolução cujo triunfo dependia da ação conjunta de todas as forças progressistas é necessário que a mulher desempenhe um papel ativo. (MACHEL, 1979, p. 4).

Para Castiano e Ngoenha (2005), poucas raparigas participavam no sistema de ensino nas zonas libertadas, por exemplo: na escola de Bagamoyo, foram matriculados 133 alunos, dos quais 15 eram raparigas. À medida que a guerra avançava, novas zonas eram libertas e novas escolas surgiam. Para Mondlane (1995), a educação logrou um papel crucial na aprendizagem de novos valores, na transformação de uma nova sociedade despida de preconceitos raciais, culturais, regionais e trabalhistas.

O fim da guerra trouxe novos desafios ao recém Governo moçambicano. Moçambique deparou-se com problemas de ordem socioeconômicos e políticos. Estudos feitos indicam que, em Moçambique, o índice de população analfabeta estava acima de 90%<sup>32</sup>. Ainda na descrição dos problemas herdados do governo colonial, Castiano e Ngoenha (2005) sublinham que a economia herdada do governo colonial era falida, o sistema de educação débil. As escolas não tinham professores suficientes, as infraestruturas eram exíguas (CASTIANO; NGOENHA, 2005). As aulas decorriam debaixo de árvores, com quadros pretos improvisados, as crianças sentavam-se no chão, os professores eram alunos de classes mais adiantadas que estudavam e ao mesmo tempo davam aulas às classes inferiores.

Nos primeiros anos da independência, a educação continuou sob a responsabilidade de missionários e de professores de nacionalidade portuguesa. Todavia, os professores não se identificaram com os novos propósitos de educação do novo governo. Muitos deles abandonaram a sua profissão e os que sobraram, não conformados, quiseram dar continuidade ao sistema de educação colonial (MAZULA, 1995; GÓMEZ, 1999). O governo moçambicano decidiu pela nacionalização da educação de todas as infraestruturas de ensino, e essa medida permitiu a uniformização do ensino. Segundo Gomés (*apud* MOÇAMBIQUE, 1979, p. 4), a nacionalização da educação foi o primeiro passo para o Estado dirigir o processo educativo e poder uniformizar o sistema de ensino.

---

<sup>32</sup> Como chamei atenção no primeiro capítulo, os dados percentuais de analfabetos variam de autor para autor. Por exemplo, Mazula (1995, p. 140) apresenta uma taxa de analfabetismo de 93%; Gomés (1999) salienta que a população analfabeta em Moçambique estava acima de 93%. E, ainda, estudo realizado pelo mesmo autor apresenta uma taxa de 97%. Castiano e Ngoenha (2005, p. 53) apresentam uma taxa de 98%.

Nos anos de 1975 a 1980<sup>33</sup>, por meio dos movimentos populares (grupos dinamizadores, secretários do bairro, Organização das Mulheres Moçambicanas e outros), foram efetuadas campanhas de educação com o objetivo de pôr termo ao analfabetismo. Os esforços empreendidos trouxeram de certa forma resultados positivos e, de fato, houve massificação do ensino e de escolas. No entanto, a massificação da educação deixava clara a desproporção entre rapazes e raparigas que só fazia acentuar-se: enquanto o número de rapazes na escola crescia, o das meninas reduzia. As poucas meninas que se matriculavam desistiam ao longo do percurso ou ao final do ano (MAZULA, 1995). Tanto os dados apresentados por diferentes autores (MAZULA, 1995; GÓMEZ, 1999; CASTIANO; NGOENHA, 2005) quanto pelo Ministério de Educação são pouco claros em relação à frequência da rapariga na escola, notadamente no período de 1975 a 1980.

### **3.2 Educando o homem novo**

No período pós-independência, a massificação de educação foi acompanhada por políticas educacionais que definiam e priorizavam a formação do Homem novo. Como indica Mazula (1995, p. 110), “[...] a prioridade era a formação do Homem novo, com uma nova mentalidade que superasse os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, apto para transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana”. Paralelamente a uma preocupação nítida do governo Moçambicano com a Educação Básica para crianças, jovens e adultos, imperativos internacionais também constrangiam a nação a proporcionar Educação Básica para todos os moçambicanos, com prazos estabelecidos. Isso não levava em conta, no entanto, as questões específicas de cada região e as necessidades para execução dos programas propostos.

A massificação escolar trouxe novas demandas na educação, as quais exigiam uma nova organização no sistema de educação, denunciando, dessa forma, a incapacidade das políticas até então usadas, para suprir as novas necessidades. É assim que, nos anos de 1980, foi desencadeado o processo de reformas educacionais em Moçambique, movidas pelo crescimento da população escolar, pela mobilização de professores, pela busca de valorização dos professores e pelo aumento de produção escolar (CASTIANO; NGOENHA, 2005). O currículo elaborado após independência buscou construir um processo educativo, idealizando uma nova identidade para a nova sociedade em construção.

---

<sup>33</sup> Os anos de 1975 a 1986 foram designados à educação para o nacionalismo moçambicano. (DOMINGOS, 2015).

As reformas para a construção do homem novo materializaram-se na Lei nº 4/83. Teoricamente, a orientação das políticas era nitidamente marxista, em vertente leninista. No entanto, a introdução da Lei nas escolas foi acompanhada por regulamentos internos, sendo os sentidos resultantes da recontextualização desses regulamentos escolares rígidos, ou era a intenção que eles fossem rígidos e contraditórios. Por um lado, eles apelavam para a massificação da escolarização e, por outro, as medidas disciplinares usadas não contribuíam para tal massificação. De acordo com minhas vivências, os regulamentos estavam preenchidos de medidas disciplinares para seus infratores, situação que se verificava por meio das penalizações atribuídas aos alunos. Apesar das penalizações terem sido aplicadas a ambos os sexos, em minha experiência, observava que, para as raparigas, eram muito mais notáveis. Dando continuidade ao relato de minhas experiências, como vítima desse processo, as medidas para os infratores traduziam-se em: perda de direito à continuidade dos estudos, reprovações por faltas, suspensão por mais de um ano no sistema de ensino, expulsões por gravidez ou por indisciplina. As normas aplicadas no sistema de ensino estavam associadas à nova realidade do país, um país que acabava de sair de uma colonização violenta. Como consequência disso, seus métodos e regulamentos refletiam naquilo que tinham aprendido do colonizador, uma herança da colonização. Não obstante, os novos sentidos resultantes da recontextualização das políticas educacionais não contemplavam a promoção da rapariga por intermédio da educação, embora o SNE e a Constituição da República previssem a erradicação do analfabetismo, a educação básica para todos os jovens moçambicanos, bem como a emancipação da mulher moçambicana. Segundo Ball e Bowe (1992), no contexto da prática, os profissionais reinterpretem os textos políticos baseados em suas experiências, seus valores, suas vivências. Os autores sublinham que essas políticas podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, mal-entendidas. Contudo, prevalecerão as interpretações resultantes das disputas pela significação.

As sanções aplicadas, principalmente às meninas, desmotivavam e distanciavam a rapariga cada vez mais da escola. No meu percurso de escolarização, tive muitas amigas que não conseguiram concluir seus estudos, vítimas desses regulamentos, algumas que moravam em uma distância de 10 km e tinham que percorrer todo esse percurso para chegar à escola. Entretanto, por um atraso de 5 minutos, eram penalizadas por uma falta que podia levar à reprovação ao final do ano. Entendo que os regulamentos aplicados não tinham em conta os diferentes contextos das raparigas, como culturais, econômicos e sociais.

Outras meninas passavam por experiências semelhantes, não pela distância, mas pela responsabilidade que elas tinham dentro de suas famílias. Em relação aos rapazes, isso justificava as faltas e as reprovações que iam acontecendo ao longo do seu aprendizado. Outras,

movidas pelo fraco poder econômico de seus familiares e encarregados de educação, procuravam dar continuidade a seus estudos estabelecendo relacionamentos sexuais, ou por meio de casamentos prematuros como forma de escape. Muitas dessas meninas eram obrigadas a desistir ou eram expulsas por infringirem as normas da escola. Havia meninas que, apesar de terem transgredido tais normas, mantinham interesse de dar continuidade aos seus estudos e, como forma de lograrem seus objetivos, amarravam suas barrigas até altura do seu parto. Elas perigavam suas próprias vidas e do bebê. Todavia, viam seus anseios desmoronarem diante a pressão exercida pelas normas sociais e escolares.

De acordo com as expectativas da sociedade, as meninas deveriam casar-se e formar suas famílias. Para tal, elas deveriam apresentar um comportamento adequado aos imaginários sociais e escolares (LOPES, 2005). Por um comportamento a margem das expectativas, como o caso de gravidez, as meninas eram nomeadas como prostitutas, sendo discriminadas. As sanções para esses casos considerados marginais à sociedade eram humilhantes e deploráveis. Muitas dessas meninas eram torturadas e humilhadas em pleno público, em reuniões convocadas ao público com intuito de expô-las. Algumas dessas meninas eram enviadas para o centro de reeducação sem condição para sobrevivência humana. Discriminação, humilhação, abandono são efeitos de um estereótipo que, para Bhabha (2007, p. 105), traz “[...] conotação de rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca”, o que se configura como estratégia central do discurso colonizador. A aplicação de sanções contra os infratores era fundamentada pela Lei 5/82, de 9 de julho de 1982, que fazia referência ao seguinte:

[...] artigo 2. Quando à particular gravidade política, económica e social do delito, os antecedentes criminais ou a personalidade do delinquente o exija, os Tribunais poderão decidir aplicar a pena de chicotada aos autores, cúmplices e encobridores [...]; se o crime for de pequena gravidade, o Tribunal poderá decidir aplicar autonomamente a pena de chicotada [...]; artigo 5. A pena de chicotada será aplicada pelos Tribunais Populares em todos os escalões e pelo Tribunal Militar Revolucionário, de acordo com as respectivas competências definidas na lei; artigo 6. A pena de chicotada será executada em lugar público com leitura prévia da sentença [...]; artigo 7. 1. a pena de interdição de residência estabelecerá a área ou áreas territoriais em que o criminoso não poderá residir nem frequentar durante um período de seis meses a cinco anos. 3. Quando o julgue mais adequado, o Tribunal poderá fixar residência ao criminoso. (MOÇAMBIQUE, 1983).

No meu entendimento, há dois movimentos contraditórios que se registram nesse período. Por um lado, o Homem Novo, ligado a discursos de emancipação, com matriz teórica leninista; de outro uma legislação conservadora no que tange aos costumes, como a de criminalização de raparigas consideradas prostitutas por gravidez fora de casamento. Os discursos de emancipação foram alvos de estranhamento por uma população em sua maior parte

analfabeta: poucos com entendimento do que significava o termo emancipação<sup>34</sup>. As interpretações dos discursos emancipatórios provocaram atitudes de repulsa no seio das famílias. As diferentes percepções sobre emancipação, por parte de mulheres e dos homens, provocaram desestruturação de várias famílias.

O discurso da emancipação que compôs uma hegemonia do Homem Novo com a cadeia de equivalência – igualdade, justiça, inclusão - funcionava como um significante vazio, tal como entende Laclau (2013), cujo sentido evocava também normas coercivas escolares e da sociedade. Para Laclau (2013, p 166), “[...] significante vazio é, no sentido estrito do termo, um significante sem um significado – é que algo como uma operação hegemônica torna-se possível [...] no sistema de significação que é constitutivamente irrepresentável [...] ele permanece vazio, mas é um vazio que pode ser significado”.

Ao mesmo tempo, as condições objetivas do país tornavam praticamente impossível colocar em prática um projeto educacional. A partir da reforma efetuada em 1983 até a reforma que ocorreu em 1992, a educação em Moçambique foi caracterizada por uma redução de escolarização motivada pelo conflito armado, uma rotura financeira que deixou o país sem condições para dar continuidade aos projetos da Educação (CASTIANO; NGOENHA, 2005). A guerra civil que iniciou em 1976, logo depois a independência destruiu 53% das escolas do EP1 (CASTIANO; NGOENHA, 2005). A destruição foi mais acentuada nas zonas rurais das províncias da Zambézia. Em Nampula, das 1.130 escolas, 1.116 do ensino primário foram destruídas, seguidas das províncias de Tete que teve 89% da rede escolar completamente destruída, e Niassa com 63% (DNE, 1994). Das 176 escolas do EP2 que existiam nessa época, apenas 32 escolas escaparam (CASTIANO; NGOENHA, 2005). Mais de 40 internatos foram queimados, localizando-se a maior parte desses internatos na província da Zambézia, Nampula e Niassa (CASTIANO; NGOENHA, 2005). A guerra de desestabilização social tinha atingido proporções alarmantes. Como consequência, as escolas das zonas rurais tinham sido destruídas, milhares de crianças ficaram sem acesso à escola, falta de professores, crianças traumatizadas pela guerra, raparigas violentadas e estupradas (UNICEF, 1994).

Foi nesse contexto que o governo moçambicano procurou, pressionado pelas agências multilaterais, dar início, no fim dos anos de 1980, a uma segunda onda de reformas educacionais, buscando responder as pressões nacionais e, mais fortemente, internacionais. Mais concretamente, em 1988, surgiram várias ONGs para prestarem o seu apoio no setor da Educação em Moçambique. Essa ajuda estava relacionada às consequências drásticas

---

<sup>34</sup><http://ndhaneta.blogspot.com.br/2013/03/papel-da-mulher-na-sociedade-mocambicana.html>. Acessado no dia 13 de outubro de 2015.

provocadas pela guerra civil. As agências de apoio ao setor de Educação tinham três proveniências, o primeiro grupo constituído por países nórdicos; o segundo grupo de países ocidentais; e o terceiro e último, de agências multilaterais. Assim, os grupos constituídos por países nórdicos — Finlândia (FINNIDA<sup>35</sup>), Dinamarca (DANIDA), Noruega (NORAD<sup>36</sup>) e Suécia (ASDI) — foram os que mais se destacaram no apoio ao setor de Educação. Eles apoiaram 100% com material para produção de livros e cadernos escolares (MOÇAMBIQUE, 1998). Os países socialistas, compostos pela RDA<sup>37</sup>, Cuba e União Soviética, também foram considerados ativos por terem prestado apoio à assessoria de direção e envio de professores. Nesse processo de apoio, a República de Cuba foi a que mais se sobressaiu, pelo envio de professores para o ensino secundário, universidades e para a formação de professores. A Itália, por meio da CROVECIA, prestou seu apoio na montagem de laboratórios de química e física, incluindo o material para o apetrechamento dos laboratórios, destinados ao ensino secundário. O Japão, com o projeto SIDA<sup>38</sup>, disponibilizou-se no fornecimento de material para Educação.

Em todo esse processo de apoio ao setor de Educação em Moçambique, as agências multilaterais, constituídas pela UNESCO<sup>39</sup>, UNICEF, BM e FMI, tiveram uma intervenção salutar. A UNICEF<sup>40</sup> prestou seu apoio na formação de professores e de educação especial. O BM e o FMI focalizaram sua ajuda nos mecanismos para melhoria de qualidade dos serviços de educação. Castiano e Ngoenha (2005) sublinham que 90% do valor desembolsado pelas agências multilaterais serviram para recuperação das escolas destruídas, construção de novas escolas, alimentação para internatos<sup>41</sup> e fornecimento de material escolar. Segundo os autores, essas agências prestaram um apoio preponderante no setor da educação em Moçambique, sem o que a educação teria caído em um colapso total.

Esse apoio internacional à recuperação da educação em Moçambique gerou uma reformulação da legislação educacional, em consonância com os Programas de Reabilitação

---

<sup>35</sup> Organização Filandesa de Ajuda Externa.

<sup>36</sup> Norwegian Agency for Development.

<sup>37</sup> República Democrática Alemã.

<sup>38</sup> Swedish International Development Authority.

<sup>39</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<sup>40</sup> United Nations Children's Fund – Fundo das Nações Unidas para Crianças.

<sup>41</sup> O fornecimento de alimentação foi feito pelo Programa Mundial de Alimentação (PMA), que, para além de fornecer alimentação, fornecia roupas aos mesmos internatos. Os internatos abrigavam alunos provenientes de diferentes postos administrativos ou localidades distantes e sem escolas. Os alunos viviam nesses internatos até o período de férias, quando voltavam para gozar suas férias junto a seus familiares.

Econômica (PRE) que produziam intervenções em nível macro. Tal plano era a condição de entrada de financiamento de agências multilaterais como o BM e o FMI. A dívida externa do país chegou a ser, nas décadas de 1980/1990, treze vezes maior que as receitas do Estado e vinte e cinco vezes mais que as exportações efetuadas em todo o país, de acordo com o Grupo Moçambicano da Dívida (2006).

Segundo Abrahamsson e Nilson (1994, p. 49), os PRE são constituídos por quatro objetivos, a saber: “[...] parar a diminuição da produção; assegurar a população das zonas rurais receitas mínimas e um nível de consumo mínimo; reinstalar a balança macroeconômica através de diminuição do déficit orçamental; reforçar a balança de transições correntes e balança de pagamentos”. Enquanto o primeiro tinha em vista a reestruturação da economia e a reabilitação de infraestruturas destruídas pela guerra civil, o segundo, que contou com a consultoria de franceses, incluiu o componente social por este ter sido o mais afetado. Segundo Abrahamsson e Nilson (1994), os objetivos delineados sobre o PRE foram acompanhados por medidas de saneamento financeiro. É nessa óptica que foram lançados os programas de privatizações estatais, liberalização do mercado e sistemas de preços fixos, redução de gastos do Estado, desvalorização da moeda nacional, que procurava motivar a realização de exportações e controlar as importações.

A guerra e o fato de o país não pertencer à “ala” capitalista em nível mundial o tinha deixado, ao longo dos anos de 1980, ao largo das reformas educacionais neoliberais que se implementavam em diferentes países. Quero acreditar que a entrada, principalmente do BM e do FMI e das agências bilaterais da ala capitalista, tinha como objetivos constranger o país a se juntar aos propósitos neoliberais. As intervenções das agências internacionais, principalmente o BM e o FMI, resultavam, no ensino, na sua liberalização para o setor privado. O Decreto nº 11/90, do Conselho de Ministros, autorizou atividades do ensino privado e revogou o anterior Decreto nº12/75, que as proibiu (MOÇAMBIQUE, 1990).

No âmbito da Educação, em 1992, o parlamento aprova a Lei nº 6/92 sobre o Sistema de Educação em Moçambique, revogando a Lei de 1983. O Quadro 1 a seguir compara as duas legislações e ilustra as mudanças efetuadas no sistema.

Quadro 1 - Princípios Gerais do Sistema Nacional de Educação

<b>Lei nº 4/83, de 23 março de 1983<sup>42</sup></b>	<b>Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992<sup>43</sup></b>	<b>Observações da autora</b>
A Educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operária camponesa, garante a procriação da ciência da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsor do desenvolvimento econômico social e cultural.	A Educação é um direito e dever de todos os cidadãos.	Na Lei 6/92, os princípios gerais, em poucas palavras resume que todos têm direito à Educação, entretanto não contempla a educação permanente dos cidadãos.
		A Lei 6/92 elimina as ideologias marxistas e leninistas.
A educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo liberto de toda a carga ideológica e política de formação colonial e dos valores negativos de formação tradicional capaz de assimilar a utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução		Idem
A educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do marxismo-leninismo, e o património científico, técnico e cultural da humanidade.	O Ensino é público e laico.	A Lei de 1992 elimina também as ideologias marxistas e institui a educação como pública e laica.
	O Estado no quadro da lei permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privados no processo educativo. O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos da constituição da República	A Lei de 1992 abre espaço para outros intervenientes, além do estado, participarem no processo de educação em Moçambique.

Fonte: A autora, 2016.

De acordo com a Lei 6/92, de maio de 1992, o Governo, por meio do Ministério de Educação, toma a responsabilidade de assegurar e de garantir novas conjunturas para jovens (mulheres e homens) e crianças para que possam ser esculpidas consoante os princípios gerais e objetivos do Sistema Nacional de Educação (MOÇAMBIQUE, 1992). Entretanto, essa reforma tinha como objetivo a adaptação das novas conjunturas sociais e econômicas do país e

<sup>42</sup> Sistema Nacional de Educação, 1983.

<sup>43</sup> Sistema Nacional de Educação, 1992.

a organização do sistema de educação, que incluiu as novas políticas de privatização e a lei que alberga a expansão da educação para o setor privado.

É nesse contexto que, em Moçambique, começaram a surgir instituições de ensino privadas, explicadores, professores particulares (CASTIANO; NGOENHA, 2005). Estudiosos de políticas educacionais, como Lopes e López (2010), consideram que:

As políticas reformistas adotadas nas últimas décadas por diversos governos, fomentadas por organizações supranacionais financiadoras de projetos, tais como o banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, por meio de seus programas de ajustes estruturais, revelam adoção de políticas marcadamente privatizantes, de redução do financiamento estatal e a adoção da cultura do livre mercado como forma de regulação. Mas em torno dessas ações que envolvem interesses materiais bem-delineados, há circulação de discursos globais locais que buscam construir a legitimação de tais orientações. (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 98).

Como parte da reestruturação proposta pelas PRE, essas políticas apagaram quase que completamente as alternativas socialistas, por intermédio das privatizações de instituições do Estado, bem como a liberalização do mercado. Com tal liberalização, também surgiu a diferenciação social. Se com o socialismo as políticas de educação procuravam a igualdade social, com as privatizações assiste-se a uma concorrência, os abonados procurando pelos melhores serviços de educação, e os pobres no sistema de ensino público relegados a último plano. Isso em um sistema em que faltavam meios de ensino adequados, as infraestruturas estavam em decadência e os professores não tinham formação, entre outros.

Apesar das políticas de privatização em Moçambique terem sido introduzidas no final da década de 1980, no âmbito internacional, as políticas de privatização já circulavam e foram implementadas em diversos países, com objetivo de desenvolver o mercado econômico, como alude Kuwahara (1995). Para a autora, já em 1944, existia uma preocupação por parte de agências multilaterais, como o BM e o FMI, de instituir regras para intervir nos Estados nação, a partir dos mercados econômicos, como forma de facilitar e promover o desenvolvimento. Kuwahara (1995) salienta, ainda, que o BM em parceria com o FMI trabalhava no sentido de proporcionar empréstimos de capital em longo prazo para países que tivessem urgência e necessitados, bem como países subdesenvolvidos, sendo um dos principais papéis do FMI a criação de mecanismos para manter e estabilizar as taxas que permitam a livre circulação de conversão da moeda<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Melo e Costa (1995) tecem críticas sobre a atuação do BM e do FMI, denominando por erro simétrico. “[...] erro simétrico – recorrente nos estudos de casos de países do Terceiro Mundo – consiste em subsumir as reformas inteiramente às imposições de agentes externos, como o Fundo Monetário Internacional ou o Banco Mundial. Essa literatura – à qual não se fará referência aqui – assume tipicamente o tom de denúncia. Nesse caso, a imagem recorrente é o “receituário” de agências internacionais que expressaria simultaneamente

As privatizações são tidas como soluções para os governos, uma vez que as instituições públicas dependem avultados gastos, principalmente com educação e saúde. Para Reis (2003, p. 13), essas novas relações instituídas entre o Estado e a nação modificam a forma como o Estado passa a “[...] assegurar a provisão de bens públicos”. Ball (2010, p. 485-486, grifos do autor) considera que: “A privatização é atrativa para os governos e agências multilaterais como ‘soluções’ para o ‘problema’ da reforma do setor público”.

Em seus estudos anteriores, Ball (2004) fazia referência que os valores e os incentivos das políticas de mercado que vêm sendo produzidas nas últimas três décadas são de caráter individualista e suas ações refletem-se a partir das privatizações efetuadas, bem como a mercantilização do setor público. O autor reforça a ideia de que o neoliberalismo usa como um de seus métodos preferidos para alternativas de problemas de caráter financeiro a privatização de instituições do setor público.

A introdução dessas políticas de privatizações em Moçambique faz parte dessas alternativas consideradas viáveis para solução dos problemas de Moçambique. Dito de outra forma, retirar Moçambique do buraco. No entanto, essas políticas trouxeram outros problemas para o país. Se, por um lado, pretendia resgatar o país dos escombros da guerra, da miséria provocada pela guerra; por outro, incentivaram o individualismo aumentando as desigualdades sociais (MATSINHE, 2011). As reformas foram acompanhadas pelo desemprego, pela corrupção, pelo abandono de quadros do setor público para ONGs e instituições privadas (MATSINHE, 2011). Ainda, assistiu-se o encerramento de empresas privatizadas e a destruição de outras. O nível de desemprego aumentando a pobreza da população, pois centenas de trabalhadores de fábricas, empresas agrícolas e outras instituições perderam seus postos de trabalho, declinando, assim, o poder de compra (RODRIGUES *et al.*, 200-).

Essas políticas introduzidas em Moçambique expuseram o país a um conjunto de injustiças sociais, principalmente no que se refere à exclusão social, uma divisão óbvia das classes sociais produzidas nesse processo de privatização. Em Moçambique, a retórica neoliberal de liberdade de mercado contribuiu também para o surgimento de uma pequena burguesia detentora de recursos materiais adquiridos por meio de posições de poder político que ostentava, em detrimento da maior parte de moçambicanos.

Esse processo agravou mais a distâncias entre as zonas rurais e as cidades em termos de serviços, fazendo com que os pobres se tornassem mais pobres. Nessa óptica, concordo com

---

interesses estratégicos de países e empresas multinacionais que é imposto a governos com a participação decisiva de seus parceiros e sócios domésticos” (MELO; COSTA, 1995, p. 156).

Burity (2006) ao sublinhar que a retórica neoliberal de liberdade de mercado não apresentou alternativas; ao contrário disso, agravou a exclusão. A distância entre os grupos também tem sido agravada pelo investimento social atribuído de forma desigual, que contribui, de certa forma, para o retardamento do desenvolvimento das áreas rurais, em relação aos bens de serviço. Segundo Hodges e Tibana (2004, p. 31-32), “[...] as desigualdades geográficas no financiamento em níveis de serviço são bastante grandes, tanto na saúde como na educação”. De acordo com os autores, as decisões orçamentais no país são incrementadas, e, por conseguinte, discriminatórias, beneficiando as regiões mais favorecidas, criando, desse modo, um desequilíbrio entre as regiões. Eles ainda apontam para as regiões norte e centro do país como as mais desfavorecidas por esse processo, notabilizando-se mais nas zonas rurais dessas províncias. Nesse sentido, assistem-se desigualdades sociais, entre as regiões em termos de acessibilidade de consumo e serviços, contribuindo para os problemas referentes à escassez de escolas na zona rural, bem com a formação de professores, excluindo cada vez mais as crianças localizadas na zona rural no processo de escolarização. Embora o governo tenha introduzido políticas de extensão de redes escolares, essa cobertura está muito longe de responder àquilo que são as necessidades da população estudantil da zona rural.

### **3.3 Educação para Todos**

A década de 1990 inicia-se com os desafios da Declaração de Jomtien, relativamente à política educacional, apregoando a promoção de justiça social. Educação para Todos (EPT) tornou-se o lema, tábua de salvação para a educação de Moçambique. Ainda que o país mostrasse claramente a incapacidade de abraçar uma política que demandava intervenções gigantescas face às condições económicas e financeiras do país, o BM, a UNICEF, a ASDI e o PNUD, que vinham desempenhando atividades junto ao Ministério da Educação, instigaram o governo a estabelecer como prioridade os discursos sobre Educação para Todos. Foi firmada prioridade para o ensino básico obrigatório, tendo sido deixados de lado os desafios para formação de quadros superiores por meio das universidades. Como forma urgente de colocar em prática os imperativos internacionais, os financiamentos que o país recebia, bem como o orçamento do Estado, deveriam ser alocados para a Educação Básica (CASTIANO; NGOENHA, 2005).

É nesse contexto que a questão da rapariga em Moçambique começa a ter maior destaque. A Declaração de Educação para Todos postulava inclusão da rapariga por intermédio da “[...] igualdade do acesso à educação de todas as crianças”, “[...] universalização da educação

básica” e ainda destacava o acesso da Educação Básica de todas as meninas e mulheres, bem como a eliminação dos obstáculos que as impedia de progredir (UNICEF, 2012a).

As políticas de EPT em Moçambique foram acompanhadas de uma série de ONGs e seus projetos intervencionistas na área da educação. Para além dos projetos que apoiaram o governo na década de 1980, no período que considero crítico, outros projetos surgiram com a entrada da declaração de Jomtien, como forma de assegurar que os objetivos de EPT fossem alcançados. Sobretudo, no que refere à igualdade de acesso de educação entre rapazes e raparigas, garantindo, assim, o acesso destas no sistema educacional. Segundo o Plano de Ação para a Satisfação de Necessidades Básicas de Aprendizagem, as agências internacionais deveriam criar mecanismos de ajudar aos países em desenvolvimento a suprir as desigualdades de educação, priorizando a educação de meninas e mulheres, em sua óptica, o grupo mais desfavorecido na educação, com a maior percentagem de analfabetismo, como se segue:

Cooperação internacional deve ser oferecida, prioritariamente, aos países atualmente menos capazes de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações. Deve intentar, também, ajudar países a corrigir suas desigualdades internas quanto às oportunidades de educação. Tendo em vista que dois terços dos adultos analfabetos e das crianças que não vão à escola são mulheres, será necessário dar prioridade à melhoria do acesso de meninas e mulheres à educação e a supressão de quantos obstáculos impeçam a sua participação ativa, onde quer que existam essas injustiças. (UNICEF, 2012a, n.p.).

Assim, os projetos sobre igualdade de acesso de gênero na educação, focalizando-se para a questão da rapariga, enquadram-se no Movimento Mundial da Educação para Todos, no quadro das políticas internacionais, sobretudo, na Declaração de Educação para Todos e, posteriormente, nos Objetivos do Milênio. Essas políticas alicerçam-se na justificativa de que:

Muitas vezes, a estas crianças, particularmente às raparigas, são negadas as oportunidades de adquirir conhecimentos, capacidade e a confiança em si próprias, que necessitam como crianças, pondo mesmo em perigo as suas capacidades - como adultos - excluindo-as da Educação. Esta situação, desde há muito, exige um esforço rápido e coordenado entre o Governo Nacional, através das suas estruturas educacionais e a comunidade internacional doadora, no sentido de assegurar, que sejam implementadas ações inequívocas e persistentes que permitam modificar as condições básicas de pobreza, mais especificamente, aquelas que levam à exclusão das crianças do ensino, com especial ênfase nas raparigas. Este esforço conjunto deve contribuir para que sejam delineadas e implementadas estratégias que permitam que todas as crianças africanas tenham acesso e beneficiem da Educação. (UNESCO, 2003, p. 6).

Com base na Declaração de Jomtien (1990), que defende veemente a educação das crianças como um direito e acesso efetivo de oportunidades de aprendizagem, como também o direito a uma educação relevante e de qualidade, as organizações que foram se associando a

esses discursos focalizam as demandas das raparigas. Os investimentos feitos às raparigas para sua educação estão em torno dos discursos promovidos sobre a mulher.

É nesse contexto que, em Moçambique, surgem projetos direcionados apenas para apoiar a educação das raparigas e das mulheres. Outros projetos mais abrangentes incluem o apoio de rapazes e raparigas na educação. Muitos foram e são os projetos em curso, dos quais destaco:

1. O projeto Ração para Rapariga, introduzido pelo Programa Mundial de Alimentação, a maior agência humanitária do mundo que opera em 198 países com finalidade de aliviar a fome e pobreza. Usa o alimento como forma de satisfazer as necessidades básicas mais urgentes, como também fornece o apoio logístico (UNESCO, 2003). O objetivo desse programa é de garantir a educação contínua às crianças mais vulneráveis e a redução do absentismo. Pretende fomentar a frequência das raparigas na escola e reduzir a insegurança alimentar, aumentando o rendimento familiar (UNESCO, 2003).
2. O Bolsa Escola, projeto em coordenação entre o Ministério da Educação e a Missão Criança/ABC, ligado à universalização da educação e à redução de desistência dos alunos, está conectado à experiência do Brasil, usada também na Argentina, em Bangladesh, em Honduras, na Índia, no México e na Nicarágua, articulando a educação com o rendimento mínimo. Trata-se de um programa de transferência direta de dinheiro para famílias pobres e em condições de risco. O Movimento de Educação para Todos tem atuado em Moçambique com diferentes projetos (UNESCO, 2003).
3. A UNESCO, em parceria com a UNICEF, CIDA e o Ministério dos Negócios Estrangeiros do Reino da Noruega (UNESCO, 2003), desenvolve o projeto Científico, Técnico e Profissional de Educação Especial para Raparigas, tendo em vista a defesa dos Direitos Humanos e, como meta, a educação das raparigas. Ele focaliza crianças em desvantagem de educação, beneficiando todo o sistema educativo. Tem o objetivo de assegurar às raparigas o acesso à Educação Básica e fornecer à rapariga as oportunidades de acessos iguais aos rapazes. Trata-se de iniciativa implementada em 18 países da África subsaariana e que se expandiu para o norte de África e Médio Oriente, em um total de 15 países.
4. O Apoio à Educação das Raparigas em África, Sudeste Asiático, América do Sul e Central, um Programa da USAID, funciona em 17 países com o propósito de garantir a Educação Básica para raparigas nessas regiões apontadas. O projeto aplicou mais de US\$ 200 milhões no período compreendido entre 1990 e 1996.

5. O projeto NISOME<sup>45</sup>, financiado pelos Países Baixos e iniciado em 2000 na província de Nampula, focalizava a educação da rapariga/mulher. O projeto concedia bolsas completas e parciais a raparigas e mulheres abaixo de 35 anos para continuação de seus estudos, nos níveis secundários, técnico profissional, comercial e universitário.
6. O projeto *DANIDA*, iniciado em 2002, é considerado não apenas como uma das mais importantes fontes de financiamento do MINED, como também uma das intervenientes mais ativas no setor da educação. Essa dinâmica está patente no recente projeto de apoio ao PEE, que tem como objetivos promover o acesso à qualidade na Educação, tendo como base a equidade e a sustentabilidade, no sentido de reduzir a pobreza, promover a boa governação, a democracia e o desenvolvimento dos programas. A *DANIDA* promove o apoio institucional ao setor educativo, nomeadamente nas áreas da educação básica, secundária, educação de professores, desenvolvimento profissional, infraestruturas e educação no âmbito do HIV-SIDA. O seu principal objetivo tem o seu enfoque na escolaridade universal. É dada especial atenção à qualidade na educação, na equidade de gênero, geográfica e à descentralização do Plano. A maioria das atividades está focalizada em nível provincial e é dirigida às camadas da população mais desfavorecidas. A sua ação concentrar-se-á nas províncias de Cabo Delgado, Tete e Zambézia, identificadas pela *DANIDA* como sendo prioritárias .
7. O Projeto *FINNIDA* estava direcionado a Institutos de especialização que se encontravam nas áreas rurais. Suas ações tinham como objetivo promover a frequência dos estudantes nesses locais, a partir de pagamento de energia elétrica e alimentação para os alunos. Suas áreas de ação restringiram-se ao instituto agrário de Boane e Umbeluzi (UNESCO, 2003).

Essa listagem de projetos demonstra que a educação da rapariga foi considerada, no contexto dos anos de 1990, como uma norma social. O Governo, em colaboração com as ONGs, doadores empresariais e internacionais colaboram no investimento para sucesso da educação das raparigas (UNESCO, 2003). Os processos de convergência das políticas educacionais foram muitas vezes favorecidos por via de ONGs, agências multilaterais e bilaterais que disseminaram as políticas que davam conta da inclusão e da promoção da rapariga por via da

---

<sup>45</sup> Fundo de Bolsas de estudo de Nampula - Organização que incentivou as raparigas de Nampula e apoiou oferecendo bolsas de estudo para raparigas, mulheres e jovens do sexo masculino. Os pacotes de bolsas eram diferenciados, entre bolsa completa e parcial. (i) bolsas completas, incluíam *propinas*, material didático, transportes, alojamento e alimentação, e uma mesada para assegurar a sua frequência na escola, enquanto que (ii) as bolsas parciais cobrem apenas as *propinas* e os materiais escolares. (UNESCO, 2003).

educação formal. Não obstante, também facilitavam a integração de atores sociais e políticas que ajudavam a estender e a reduzir as opções existentes (MELO, 2004, p. 177).

Trata-se, no entanto, de uma massificação de políticas educacionais de inclusão da rapariga no processo de escolarização originado, especialmente, de demandas internacionais. Considero relevante o projeto neoliberal sobre a igualdade de gênero, principalmente no que tange à educação da rapariga. Apesar da principal preocupação das políticas neoliberais estarem relacionadas ao mercado econômico, em Moçambique, elas têm promovido a educação das raparigas, mulheres, reduzindo substancialmente o índice de analfabetismo e proporcionando as raparigas um espaço que elas possam construir seus imaginários. Nesse sentido, julgo conveniente a reconstrução de discursos das políticas no âmbito nacional, para a promoção da rapariga.

A continuidade dessas políticas possibilita a construção de novos discursos, novos sentidos que permitirão fazer face às erupções das demandas que vão surgindo no processo de implementação, denunciando, assim, os escapes e a necessidade de substituições ou acréscimos nos sentidos desses discursos. Defendo, no entanto, que a inclusão das raparigas deve ter em conta as diferenças e as especificidades de cada um dos contextos, onde são hibridizados os conhecimentos científicos, culturais, conhecimentos locais, onde os códigos culturais são descodificados e hibridizados, no sentido de promover a rapariga (MACEDO, 2006a). Especialmente importante é o fato de que as mesmas políticas que produziram os referidos projetos têm, em sua maioria, bases neoliberais que introduzem reformas nos serviços públicos. Em especial na educação, as intervenções buscam produzir padrões de indivíduos que sejam capazes de responder aos imaginários pelos quais as políticas têm sido concebidas, quais sejam a de produzir indivíduos competentes e eficientes para o mercado econômico. Nesse contexto, sou levada a fazer interpretações, a discernir negociações, articulações e diferenças em torno dos discursos sobre a promoção da educação da mulher.

Nesse contexto de articulação de demandas, entendo que houve mobilização de distintos sujeitos e grupos, com suas agendas particulares, que Ball e Bowe (1998) chamariam de negociação, e que produz um fechamento provisório de sentidos. No decurso dessas negociações, algumas agendas são privilegiadas, outras deixadas de lado de acordo com os interesses em jogo. A adesão de Moçambique aos pressupostos da Declaração de Jomtien e às agendas internacionais Educação para Todos e, posteriormente, Objetivos do Milênio, produziu outras políticas educacionais no âmbito nacional, apresentadas na forma de Planos Estratégicos de Educação (PEE) que passam a detalhar as normas presentes na Lei de 1993. Juntamente a esses planos, surgiram políticas de reforma curricular e para a inclusão das raparigas.

### 3.3.1 Os Planos Estratégicos de Educação e as políticas de inclusão das raparigas

Os discursos sobre Educação para Todos e Objetivos do Milênio (contexto de influência) foram relidos, em Moçambique, como Planos Estratégicos para os seguintes períodos 1999/2003, 2006/2010 e 2012/2016. Nos Anexos A, B e C, apresento uma síntese dos pontos centrais desses documentos, mais especificamente das diferenças entre eles.

Entre as ações propostas pelo Plano Estratégico 1999/2003 está a revisão curricular para os diferentes níveis de ensino, bem como para formação dos professores. Tal revisão integrou os níveis de ensino EP1 (1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> classes) com o EP2 (6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes), criando o EPC dividido em 3 ciclos (1<sup>a</sup> - 2<sup>a</sup> classes; 3<sup>a</sup> - 5<sup>a</sup> classes; 6<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> classes). Além da integração curricular, foi prevista também a integração das escolas, que deveriam funcionar como EPC. A proposta da revisão curricular era a integração de conteúdos com conhecimentos flexíveis, para enquadrar às exigências e às expectativas de uma sociedade recém democratizada. Dentre os principais objetivos do ensino básico, constava o aumento do acesso da rapariga e a permanência dela no sistema de ensino. Nessa ordem de ideias, a nova proposta curricular é vinculada a questões de gênero e às necessidades de aprendizagem específicas das raparigas moçambicanas, como forma de encorajá-las ao ingresso de níveis mais elevados do sistema educativo. Nesse sentido, a proposta curricular deveria ser adequada às necessidades locais, para o que a introdução das línguas maternas nas salas de aulas se configurou como uma das estratégias pertinentes para a massificação do ingresso e da permanência de rapazes e raparigas no sistema de educação.

Associado aos planos estratégicos e visando à promoção da rapariga por meio da educação formal, foi criado um plano denominado “A Estratégia de Gênero do Setor da Educação”, política a cargo do Ministério de Educação. Esse documento foi produzido em articulação com os dois últimos Planos Estratégicos e implementada em paralelo com o Plano Estratégico 2012-2016.

### 3.3.2 Convenções e recontextualização

O Quadro 2 que segue mostra os discursos, os anos de ratificação e os sentidos produzidos pelas convenções no contexto de Moçambique.

Quadro 2 – Recontextualização de convenções nacionais

Convenção	Discurso	Ano de ratificação	Sentidos produzidos no contexto nacional
<i>A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)</i>	Igualdade de direitos entre homens e mulheres em todas as esferas.	Ratificada pela Assembleia da República de Moçambique em 1993, por meio da Resolução nº 4/1993 (BR, I Série, nº 22, de 2/6/1993)	<i>Plano Nacional para Combate a Violência Contra Mulher.</i> <i>Lei da família.</i> Estabelece uma total igualdade de gênero perante a lei, casamento, divórcio, a guarda das crianças bem como na divisão de bens no casamento. Expressamente, exclui toda a discriminação contra a mulher.
<i>A Carta Africana sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança</i>	Família como instituição fundamental para o crescimento e o desenvolvimento harmonioso da criança.		Criação de estrutura jurídica sobre direitos da criança e divulgação.
<i>Convenção sobre Direitos da Criança</i>	Desencorajamento de qualquer prática religiosa, cultural, tradicional, que ameace seus direitos.	1994	<i>Lei de Promoção e proteção do direito da criança.</i> <i>Lei de Organização Jurisdicional de Menores.</i> <i>Declaração dos Direitos da Criança.</i> Criação de uma estrutura jurídica e políticas para a criança. Expansão de período de registro da criança; responsabilidade dos pais sobre a guarda e adoção da herança.
<i>A Declaração e a Plataforma de Ação de Beijing</i>	Empoderamento de todas as mulheres de modo que elas possam gozar direitos iguais com os homens	1995	<i>Política de avanço da mulher.</i> Criação de estratégias de empoderamento das mulheres, discriminação positiva entre outras. <i>Política Nacional de Educação.</i> Isenção de pagamento de taxa de matrícula para o Ensino Básico Obrigatório; atribuição de bolsas de estudo a crianças pobres, etc.
<i>A Declaração de Dakar</i> <i>A Declaração do Milênio da ONU</i>	Universalização do Ensino Básico	28 de abril de 2000	<i>Plano Estratégico do Ministério de Educação e Cultura</i> <i>Código de Conduta Profissional dos Professores moçambicanos;</i> <i>Estratégia de gênero.</i>
<i>O Protocolo da SADC sobre Gênero e Desenvolvimento</i>		Agosto de 2008	<i>Estratégia de Gênero da Função pública.</i> <i>Plano para Redução à Pobreza Absoluta II.</i> <i>Política Nacional de Gênero.</i>
<i>O Protocolo da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos relativo aos Direitos da Mulher em África,</i>	<i>Eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher e a proteção dos direitos da Mulher</i>	Adotado pela Segunda Sessão Ordinária da Conferência da União Africana, em 11 de julho de 2003 em Maputo	Criação de instituições legais sobre a violência da mulher e da criança.

Fonte: Autora, 2016.

A estratégia é uma forma de responder aos desafios Internacionais sobre Educação e se refere ao acesso, à permanência e à inclusão da rapariga na escola, não apenas com o objetivo de reduzir o fosso entre rapazes e raparigas, mas também, por considerar a promoção do gênero importante para a melhoria de condições econômicas, sociais, culturais e políticas (MOÇAMBIQUE, 2011a, 2011b). Com base nos documentos anteriormente referenciados, provenientes do contexto de influência e os documentos nacionais também mencionados, foram articulados e produzidos novos sentidos que influenciaram ou influenciam a Educação em Moçambique.

A iniciativa de produção de um caráter interventivo está associada aos resultados obtidos nos Planos Estratégicos de Educação 1999/2003 e 2006/2010-11. Os resultados obtidos na execução dos dois planos revelaram que os esforços aplicados para reverter o quadro das raparigas estavam aquém de serem alcançados. A estratégia de Gênero do Setor da Educação refere que, apesar dos esforços por incrementar o número de raparigas nos diferentes níveis da educação formal e das conquistas ao nível do ensino primário do 1º ciclo, as raparigas continuam a ser as que menos terminam a escolarização (MOÇAMBIQUE, 2011a, 2011b). Os documentos salientam, ainda, que o número de professoras é exíguo e sem modelos de gestão feminina. É nesse contexto que a Estratégia de Gênero do Setor de Educação trabalha em paralelo com os Planos Estratégicos a fim de auxiliar as estratégias para o acesso, a retenção e a promoção da rapariga.

A Estratégia de Gênero do Setor de Educação é resultado de várias políticas internacionais e nacionais que foram recontextualizadas por hibridização das diferentes políticas. Como refere Ball (1998), a elaboração nacional de políticas é constituída por retalhos de ideais de diferentes lugares que são retrabalhadas e montadas com base no contexto local e específico, uma “bricolagem”. Assim as políticas públicas são a recontextualização de diferentes maneiras no interior de diferentes contextos. É dessa forma que o documento apresenta alguns termos como “paridade de gênero” que procuram responder também os Objetivos do Milênio. Assim, o Governo, por meio da Estratégia, ampara um sistema de transversalidade e empoderamento das mulheres em todos os subsectores de unidades orgânicas.

Dessa maneira, são colocadas em destaque três abordagens sobre a igualdade de gênero: *Igualdade de oportunidades*, baseadas na ideia de que as mulheres não devem ser discriminadas em relação aos homens e que as instituições devem criar as condições necessárias para que mulheres e homens possam ter acesso às mesmas oportunidades, recursos e benefícios do desenvolvimento da sociedade (MOÇAMBIQUE, 2011a, 2011b).

*Ação afirmativa*, incluindo medidas dirigidas aos homens, ou medidas para lidar com estereótipos no sistema educativo. Esse modelo baseia-se na ideia do reconhecimento de que mulheres e homens são “diferentes” em aspectos-chaves e que essas diferenças e a incapacidade de lidar com elas funcionam em desvantagem das mulheres (MOÇAMBIQUE, 2011a, 2011b). Além de *Transversalidade de gênero (mainstreaming)*, que se baseia na ideia de que todas as esferas, sistemas, instituições e normas do sistema educativo estejam revistos de modo a garantir que os princípios da igualdade de gênero se reflitam nele independentemente das pessoas envolvidas nas instituições (MOÇAMBIQUE, 2011a, 2011b).

A *Estratégia de Gênero do Sector da Educação* é um instrumento que visa contribuir para o alcance da igualdade de direitos e de oportunidades, tanto para crianças, como para jovens e adultos de ambos os sexos no acesso ao direito à educação e seus benefícios. Com ela, pretende-se garantir uma participação equitativa para todas as ações de desenvolvimento previstas pelo setor da Educação. Segundo a Estratégia de Gênero, o setor de Educação, por intermédio de ações a serem desenvolvidas, pretende dar respostas a “princípios e valores da igualdade de gênero” resultantes dos acordos estabelecidos, internacional e regionalmente. O foco das ações centra-se na escolarização de meninos e de meninas na idade dos 6 aos 12 anos, de modo a que tenham maior acesso e retenção no PEA, nas zonas urbanas e rurais do país, prevendo o desenvolvimento de habilidades científicas, culturais para a promoção de “cidadãos ativos, comprometidos e responsáveis” (MOÇAMBIQUE, 2011a, 2011b).

A política estabelece como meta a promoção de oferta de serviços educativos de qualidade e equitativos de modo a formar cidadãos com espírito patriótico que possam intervir ativamente no combate à pobreza e promoção de desenvolvimento econômico e social do país (MOÇAMBIQUE, 2011a, 2011b).

A elaboração da Estratégia de Gênero resultou de objetivos e metas traçadas na primeira Estratégia de Gênero 2004/2009, cujos objetivos não foram alcançados. Como forma de reconhecimento da necessidade do alcance de tais objetivos, o setor de Educação procura rever os procedimentos de intervenção mantendo os anteriores objetivos. As metas e os objetivos da anterior Estratégia de gênero fazem referência a: “Fazer da equidade de gênero no setor de educação, o motor para alcançar a igualdade de gênero no âmbito social, político, econômico e cultural do país”. Assim, esse documento define como objetivos específicos:

Assegurar o acesso e retenção das crianças dos 6 aos 16 anos na escola, e conseguir a paridade de gênero até 2015; melhorar a qualidade e relevância do ensino por forma a aumentar a capacidade de rapazes e raparigas de desafiar as relações de gênero desiguais, questionar os estereótipos e atitudes que levam à desigualdade; reforçar a

capacidade técnica, financeira e organizacional para alcançar os objetivos de gênero em todos os subsetores. (MOÇAMBIQUE, 2011a, n.p).

Segundo os discursos da Estratégia de Gênero, para o alcance dos objetivos foram elaboradas ações para o primeiro objetivo que aludem ao ingresso e à retenção das crianças de 6 aos 12 anos na escola e tem como ação a expansão da rede escolar. A referida expansão deverá ser acompanhada pela participação da comunidade e democratização do conselho de escola; abordar assuntos que fazem referência a direitos humanos da mulher, o papel de mulheres e homens em um ambiente de rapazes e raparigas; prestação de contas à comunidade sobre resultados escolares; reforçar campanhas educativas que façam referência a barreiras de educação de rapazes e raparigas no início do ano e nas férias escolares; desenvolver rituais dentro da escola para estimular meninas e rapazes a permanecerem na escola (como por exemplo: cerimônias de graduação na conclusão de cada um dos ciclos da aprendizagem); estimular melhor os alunos em matérias científicas e artísticas como forma de cultivar a criatividade e o gosto pela investigação; reforçar a capacidade de liderança como forma de reduzir a violência e abuso sexual entre alunos e alunas, professores e alunas e outros membros de direção com alunas, como também proporcionar informação sobre saúde sexual e reprodutiva a partir da 5ª classe, período em que muitas meninas desistem da escola; trabalhar com as comunidades locais, conselho de escola de modo que saiba usar os valores dos direitos humanos, com métodos apropriados à educação de adultos de forma a que tenham habilidades de introduzir dentro de assuntos tradicionais e religiosos abordagens relacionadas a direitos humanos, aumentando, dessa forma, a capacidade de reter as crianças no sistema educativo formal para a conclusão do ensino básico e posteriores níveis.

As atividades acima referidas fazem referências a questões de igualdade, responsabilidade (*accountability*), liderança e competitividade, termos vinculados ao gerencialismo e à performatividade. Segundo Ball (2001), a globalização assenta no futuro do Estado Nacional como entidade política e cultural. As reformas estabelecem uma correlação entre as políticas globais mercadológicas e as novas formas de modelação do sujeito, performatividade e gerencialismo que persuadem os indivíduos a incorporarem, por meio da educação, *performance* (qualidade, eficiência, produtividade e competitividade) para responder às demandas do mercado. Tais políticas introduzem novas formas de regulamentação social e geram novos valores, novas formas de relacionamentos e posicionamentos na própria textura da vida cotidiana.

O segundo objetivo específico: “Melhorar a qualidade e a relevância do ensino para alunas e alunos por forma a aumentar a capacidade de rapazes e raparigas de desafiarem as

relações de gênero desiguais, questionando os estereótipos e atitudes que levam à desigualdade” (MOÇAMBIQUE, 2011a, n.p), tem em vista levar a cabo as seguintes ações: em decorrência da revisão curricular, deverão ser estendidos os tempos de lecionação para garantir maior atenção das necessidades dos alunos; incluir temas transversais sustentados com questões que façam referência à violência de gênero no meio familiar, HIV, pobreza e direitos sexuais reprodutivos para jovens; revisão curricular para professores para inclusão de elementos como: pedagogias participativas e inclusivas, educação não sexista; criatividade no uso de recursos que facilitem debates de gênero; valorizar o papel reprodutivo das raparigas, ligando a culinária e a costura com aulas de aritmética ou matemática, química e física, uma forma de introdução de elementos de nutrição para ambos os sexos, enquanto nas zonas rurais deverá usar-se o croché e o tricô para estimular o desenvolvimento ciclomotor das crianças de ambos os sexos e a capacidade de concentração; incluir na formação dos professores habilidades para detectar sinais de violência ou seus efeitos de modo a desenvolver capacidades para lidar com eles ou direcionar a outras instâncias; no primeiro e segundo ciclos do ensino primário deve ser efetuada uma transversalização dos temas, enquanto no ensino secundário e técnico profissional os temas transversais deverão ser participativos de modo a criar espaço para empoderamento; os alunos e as alunas do ensino técnico profissional deverão desenvolver habilidades de empreendedorismo de modo que futuramente saibam o que fazer (MOÇAMBIQUE, 2011a, 2011b).

Terceiro e último objetivo específica: “Reforçar a capacidade técnica, financeira e organizacional para alcançar os objetivos de gênero em todos os subsetores” (MOÇAMBIQUE, 2011a, n.p). As ações para esse objetivo fazem menção à área administrativa, desde a realização de auditorias, prestação de contas sobre metas de gênero, processos de avaliação do desempenho do pessoal, programas de formação obrigatório de gênero, estabelecimento de memorandos de entendimento nos setores de educação, reciclagem de professores em matéria de gênero, formação do pessoal para planificação, orçamentação, monitoria e avaliação, eleição de assessores de assuntos transversais pelo ministro. As ações também têm em conta a especialização de gênero e masculinidade em Lobby e advocacia, de forma que a matéria de gênero possa ser um conhecimento obrigatório. A ação envolverá parcerias das universidades Eduardo Mondlane e Pedagógica de Moçambique para docência com pedagogia sensível ao gênero; por meio da Universidade pedagógica desenvolver cursos a distância para professores em exercício que incorporem questões “[...] de gênero como princípio básico fundamental para a profissão e intrínseco à qualidade de ensino” (MOÇAMBIQUE, 2011a, n.p); desenvolver

atividades relacionadas a jornadas científicas obrigatórias sobre o gênero, que possam servir de crédito para professores dos últimos anos de formação (MOÇAMBIQUE, 2011a).

O processo dessa formação ainda envolve condições que permitam o alcance da igualdade de gênero, relacionadas a compromissos estabelecidos no âmbito internacional, em Beijing, adotado por “*mainstreaming*” como mecanismo que os governos devem ter em conta no desenvolvimento das ações que visam alcançar a meta de igualdade de gênero. Essa abordagem pretende sublinhar que a obtenção de igualdade de gênero só pode ser adquirida com base em práticas, ideias e convenções que as organizações, as comunidades e a sociedade lidam com elas. O *mainstreaming* cria oportunidade de mudanças e transformações no discurso que envolve a mudança do discurso de professores, administradores a usar para incutir nas raparigas e não o sistema; estrutura institucional, destacando-se a institucionalização de unidades de gênero em todos os setores e a prestação de contas de cada um dos setores, monitoria no cumprimento das ações políticas, inspeção e supervisão pedagógica, aplicação de normas e regulamentos contra a discriminação de gênero e o assédio sexual; inovação de ferramentas utilizadas para fazer políticas, pretendendo-se o comprometimento com o gênero, assegurando que as políticas, os programas, os mecanismos de monitoria e avaliação estejam marcados com assuntos relacionados ao gênero.

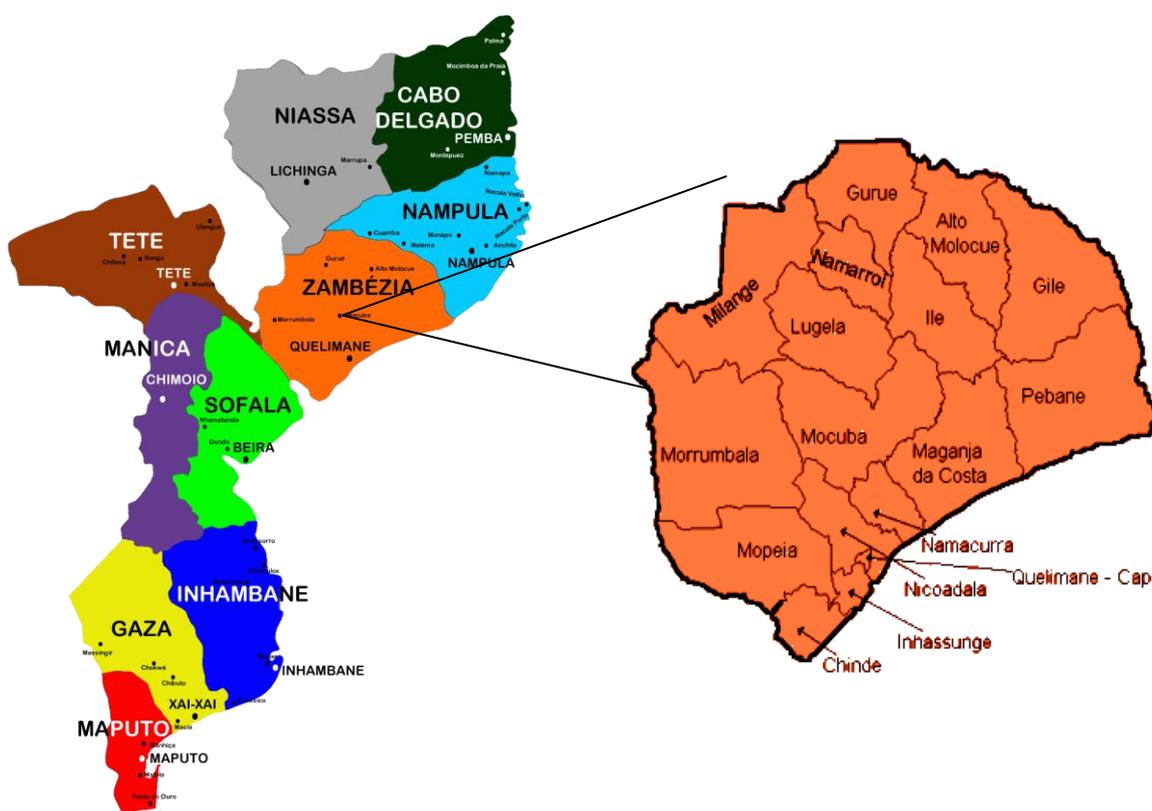
Na mesma visão, pretende-se, também, que os meios de ensino, os métodos e a didática sejam inclusivos e com capacidade de empoderamento de ambos os sexos e que sejam mensurados, como forma de controle. A Estratégia de Gênero prevê, também, que haja disponibilidade de novos dados nesse processo de “implementação” que ilustrem os avanços que têm sido alcançados. Contudo, como forma de melhoria desse mesmo processo, pretende-se que os dados anteriores sobre a situação do gênero sejam disseminados. Tal disseminação deve ser feita de forma detalhada, discriminando números referentes às mulheres e aos homens. Segundo o documento, essa medida é introduzida como forma de reduzir o desequilíbrio do gênero nos diferentes setores.

Outra estratégia que deverá ser usada como forma de melhorar os procedimentos para o alcance de igualdade de gênero e o empoderamento está relacionada à inovação de produção de políticas capazes de abarcar dados discriminados de homens e mulheres. Essa ação visa a inclusão de todos os setores e unidades orgânicas dos serviços, como forma de focalizar as necessidades práticas das mulheres e dos homens que possam desafiar a mudança de normas sociais e práticas instrucionais relacionadas ao poder. Em suma, a estratégia de gênero procura preparar as mulheres para a tomada de decisões em todos os níveis.

#### 4 AS POLÍTICAS EM NÍVEL LOCAL: O CURRÍCULO EM ESCOLAS DAS REGIÕES RURAIS E A PROMOÇÃO DA RAPARIGA

Neste capítulo, meu objetivo é apresentar o trabalho de campo realizado na província da Zambézia, situada no centro do país, especificamente em povoados dos distritos de Gurué e Maganja da Costa (Figura 2). Trata-se de uma província com longa história colonial, rica em recursos naturais, que, mais recentemente, vem recebendo algum investimento na área agrícola. Apesar desses recursos, as condições de vida são muito precárias. Mais da metade (62,5%) da população da Zambézia é analfabeta; no entanto, entre as mulheres essa taxa sobe para 79% (INE, 2007).

Figura 2 - Mapa de Moçambique – Zambézia



Fonte: Adaptado<sup>46</sup> pela autora, 2016.

<sup>46</sup> Mapa retirado de <<https://goo.gl/vMNSxz>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

#### 4.1 Recontextualizando a metodologia

Antes de apresentar os resultados deste trabalho, faço algumas considerações sobre as adaptações que minha proposta metodológica original foi sofrendo ao longo do percurso. Isso porque julgo importante salientar que também a pesquisa é uma atividade política que é recontextualizada no contexto da prática. Iniciei o estudo indo a diferentes distritos das províncias de Nampula, Niassa, Cabo Delegado e Zambézia, motivada pelos resultados apresentados nos Planos Estratégicos da Educação. Nessas regiões, entrevistei gestores, professores e alunas. Como, em muitos casos, tive de viver no povoado, não podia me furtar a algumas observações que, embora pouco sistemáticas, constituíram também material de análise. Ao mesmo tempo, meu plano original ia, em cada distrito e escola, sendo adaptado pela realidade. Em alguns distritos/escolas não tive acesso aos professores por limitações das direções das escolas, em outros tive dificuldades de interagir com as alunas visto que a maioria não falava o português e eu não dominava todas as línguas locais; em outros, ainda, a dificuldade de acesso e a impossibilidade de pernoitar no distrito reduziu o contato com o campo. Não pretendo com isso justificar qualquer limitação do estudo, mas explicitar as decisões que tomei na organização deste capítulo.

Do conjunto de entrevistas e observações, do tempo em que vivi nesses distritos, tirei algumas conclusões que constituem a tese que aqui quero defender: de que a baixa permanência das raparigas nas escolas tem componentes culturais, como defendem as políticas educacionais, mas é também acarretada por disfunções do sistema de ensino. Destaco as que foram mais proeminentes, quais sejam as condições objetivas — dificuldades financeiras e de distância — assim como decisões curriculares que desvalorizam a parte local do currículo em favor de um currículo universal, dentre as quais se destaca o fato de a língua de ensino ser o português. Trata-se, como espero deixar claro, de disfunções que se tocam em muitos pontos e que mostram como as políticas nacionais/globais pouco chegam aos contextos locais. Pretendia, ao começar este projeto, discutir as recriações culturais dessas políticas pelos docentes, o que pouco ocorreu tendo em vista que a ampla maioria sequer tinha ouvido falar dos planos nacionais estratégicos para a educação. Assim, a tese que aqui se apresenta é distinta e destaca justamente a força das disfunções do sistema no abandono da escolarização por raparigas, especialmente na zona rural.

Embora isso tenha sido observado nas 4 províncias em que vivi por aproximadamente um ano, a decisão metodológica que tomei para a apresentação desta tese foi de me restringir a província da Zambézia por questões de tempo e de organização do estudo. O primeiro formato

de organização, por temas — abandono da escolarização, desdobrado em escolas das zonas rurais e escolas das cidades; currículos universal e local; a questão da língua, entre outros — se mostrou ineficiente. Embora os dados de entrevista e de observação fossem bastante semelhantes nos distritos/escolas, as condições das províncias e dos distritos eram muito distintas e exigiam grandes explicações que cortavam por demais a apresentação dos dados. Não há como negar que isso era especialmente problemático, tendo em vista que esta tese está sendo apresentada fora de Moçambique, mas também lá, ousou dizer, poucos conhecem os distritos recônditos em que produzi a pesquisa. O segundo formato, pelo qual optei, foi a apresentação por distritos e escolas, o que inviabilizou trazer os dados de todas as províncias em que estive, seja por questões de tempo, seja pelo fato de que a narrativa era, em muitos momentos, repetitiva. Por isso, esta tese trará apenas resultados da Zambézia, deixando de fora minha própria província, assim como distritos em que aspectos da religião muçulmana colorem diferentemente os resultados que aqui apresento. Ficam, tais dados, para outros relatos que certamente farei.

Tomada a decisão de apresentar os resultados por distrito/escola, organizei o capítulo em duas grandes seções: o distrito de Gurué e o distrito de Maganja da Costa. Apresento brevemente os locais e as escolas para, em seguida, trazer relatos das observações e entrevistas que realizei. Não tive como objetivo comparar as escolas ou os distritos, razão pela qual optei por apresentar momentos da minha pesquisa em que aquilo que surgia me permitia discutir aspectos temáticos que me eram caros. Assim, em Gurué, meus focos são o trabalho infantil, as condições de infraestrutura, a relação entre currículo universal e currículo local e o privilégio da língua portuguesa. Em Maganja da Costa, embora tais temas também estejam presentes no relato, dedico-me mais a discussão das diferenças entre escolas rurais e da sede e à dificuldade de acesso das raparigas à escolarização.

#### **4.2 O contexto da prática das políticas nacionais/globais**

Na presente seção transcorro sobre a recontextualização das políticas nacionais e globais no contexto da prática. Nessa ótica, trago à ribalta os resultados dos estudos efetuados na Província da Zambézia, distrito de Gurué e da Maganja da Costa.

#### 4.2.1 A escolarização no Distrito de Gurué

Gurué é um dos distritos mais populosos da Zambézia, constituindo-se como ponto estratégico da região. Ainda assim, a população analfabeta é de 37,4% de homens e 72,3% de mulheres. Os dados estatísticos do INE (2007) indicam que 36,5% da população nunca frequentou a escola, 83% da população não tem nenhum nível, 12,6% tem o ensino básico e 3,8% ensino secundário. A maior parte da população de Gurué professa a religião cristã católica, com 56,6% da população. Contudo, 39,8% da população não tem religião, 8,8% é pentecostal e 8,7% com religião desconhecida (INE, 2012).

No distrito de Gurué, as desigualdades são imensas, com a zona rural abandonada pelo poder público. A pesquisa desenvolveu-se no Posto Administrativo de Lioma, um dos 3 em que é subdividido o distrito, com cerca de 60 mil habitantes, 75,3% dos quais não falam a língua portuguesa. O índice de analfabetismo é de 81% da população, sendo que apenas 11,1% da população frequenta o ensino primário e uma ínfima percentagem de 0,1% frequenta o ensino secundário (MOÇAMBIQUE, 2005b). Em termos de infraestrutura, é à sede do Posto Administrativo que as pessoas recorrem para tratar de algum litígio. Há aí também um posto de saúde e uma Escola Secundária do Ensino Geral e um lar de estudantes.

Mais especificamente, a pesquisa foi realizada nas escolas da região de Tetete, um lugar que não tem pontos turísticos. No entanto, é também conhecida no seio de ONGs e agricultores por ter um potencial agrícola. Nesse sentido, é disputada entre os grandes agricultores privados e por ONGs. Anualmente tem produzido grandes quantidades de soja, milho, girassol e tem abastecido o país. Contudo, esse grande investimento feito na agricultura não tem impacto na vida da população daquela região, a população de Lioma -Tetete - é paupérrima.

Ao chegar ao distrito, observei que a atividade econômica e os empregos são mantidos por empresas agrícolas. Funcionam na região empresas privadas e ONGs: Frango King (produção de Soja), Rei do Agro (produção de soja e milho), Miranda (produção de milho e girassol), Hoyo empresa agrícola (produção de milho, soja, girassol), CLUSA<sup>47</sup> (distribuição de semente para fomento de soja, milho girassol e outros), Visão Mundial (área agrícola, nutrição, estradas) e HIV-SIDA (trabalha com as comunidades na introdução de alimentos nutritivos como a batata doce de polpa alaranjada, para produção de sucos, bolos e com a prevenção de HIV-SIDA).

---

<sup>47</sup> A CLUSA tem sua sede no Distrito de Gurué. Em Lioma, apenas faz o fomento de sementes com a população interessada ou com empresas agrícolas que tem suas “farmas” em Lioma.

Tetete é constituída por três principais povoados chefiados por autoridades locais ou tradicionais, dentre os quais Niússe e Ruace, localidades em que estão localizadas as escolas estudadas. Para ter acesso à infraestrutura do Posto de Lioma, a população de Ruace deve percorrer 16 km, enquanto, de Niússe, a distância é de 27 km (informações das placas de trânsito). A Educação do Posto Administrativo de Lioma oferece os três níveis, a saber: primário, básico e médio. Em Niússe, há apenas EP1 e os alunos que concluem o primeiro grau do ensino primário na EP1 Niússe (Nossa Senhora do Monte) e queiram continuar os estudos só podem fazê-lo na EPC de Ruace, que é a escola mais próxima desse povoado, a 11 km de distância. A escola média (secundária) está localizada na sede de Lioma, distante 16 km de Ruace e 27 km de Niússe. Assim, embora as escolas completem o ciclo de ensino, a distância é um impeditivo para os alunos. Apesar de a Escola secundária de Lioma ter um alojamento para alunos que vivem distante do Posto, os pais e os encarregados da educação enfrentam sérios problemas para manter suas filhas, uma vez que o alojamento é pago e eles não têm condições para efetuar o pagamento para as filhas prosseguirem com seus estudos.

O povoado de Niússe é uma região esquecida pelas políticas públicas, não contando sequer com posto de saúde. A maior parte da população é analfabeta<sup>48</sup>. Em minhas observações, percebi que o único meio de sobrevivência é a agricultura de subsistência. Como a região não conta com energia elétrica, os agricultores pouco investem naquela povoação. A falta de emprego e falta de instituições públicas de base constitui um dos grandes problemas de Niússe. A maior parte da população de Niússe é constituída por jovens e adultos. Por falta de emprego e por se tratar do campo, a expectativa de vida é baixa e as pessoas dedicam a maior parte do seu tempo livre ao consumo de álcool. A população jovem é majoritariamente casada, pois os casamentos, para as mulheres, ocorrem no intervalo entre os 13 e 14 anos, enquanto os rapazes dos 17 anos em diante.

Já Ruace é o povoado mais populoso dentre todas as comunidades de Tetete, por ser um dos mais desenvolvidos em termos de infraestrutura. Para além da escola, há um posto de saúde, um posto policial, sedes das empresas agrícolas. Os trabalhadores de ONGs e organizações privadas vivem em casas construídas pelas empresas, casas convencionais, o que faz com que o povoado de Ruace seja uma localidade com casas melhoradas. Beneficia-se de corrente elétrica que estimula o comércio. A escola situa-se entre o posto de saúde e o posto policial, o

---

<sup>48</sup> Não tenho números percentuais da população analfabeta desse povoado; tenho conhecimento por experiências de trabalho com essa população.

que significa que está localizada em um ponto estratégico entre a comunidade e os serviços básicos.

#### 4.2.2 As escolas

A Escola Primária de Niússe (Nossa Senhora do Monte)<sup>49</sup> é a única instituição pública do lugar e funciona, como muitas escolas situadas nas zonas rurais, em condições precárias e nenhuma segurança. A imagem da Figura 3 que segue ilustra as condições da EP1 de Nossa Senhora do Monte. A sala não tem janelas, apenas uns buracos para o ar passar, sem portas, as chapas de cobertura estão esburacadas, a sala não tem claridade solar e não tem corrente elétrica. A visibilidade, tanto para os alunos como para os professores, é deficiente. A escola é construída de barro vermelho, não obstante os professores devem apresentar-se na sala de aulas com uma bata branca, que é obrigatória.

Figura 3 - EP1 Nossa Senhora do Monte – Niússe



Fonte: Acervo da autora, 2016.

A EP1 de Nossa Senhora do Monte (Niússe) possui 488 alunos em 8 turmas, sendo majoritariamente meninas, na idade que varia entre os 6 e 12 anos. Existem, ao todo, oito professores, 5 são mulheres e 3 homens. Tanto os professores como as professoras não são nativos daquela região, são oriundos de outros distritos e províncias. Os professores de Niússe

---

<sup>49</sup> As instalações onde funciona a Escola Primária de Niússe faz parte de um conjunto de casas que pertenceram à Nossa Senhora do Monte, uma empresa agrícola que abandonou o povoado de Niússe por causa do conflito armado. Durante o período de guerra, as casas ficaram abandonadas e ficaram degradadas, sem janelas, sem portas e com rachaduras. Uma dessas casas é hoje ocupada pela educação onde funciona a EP1 de Niússe.

residem no povoado de Ruace, deslocando-se a Niússe apenas para trabalharem. Os professores vivem em um povoado distante porque Niússe não oferece condições de vida adequadas.

Já a Escola Primária Completa Eduardo Mondlane Ruace (Figura 4) conta com 26 professores, 842 alunos do EP1 em 13 turmas, 121 alunos do EP2 em 2 turmas. Vale lembrar que a escola recebe alunos provenientes de Niússe também. A Escola é constituída por 3 turmas de 1ª classe; 3 turmas da 2ª classe; 3 turmas da 3ª classe; 2 turmas da 4ª classe; 2 turmas da 5ª classe; 1 turma da 6ª classe e 1 da 7ª classe. As turmas são compostas por mais de 60 alunos, isso em todos os níveis de escolarização. A escola funciona com 2 turnos. O primeiro inicia as 7 horas e vai até às 12 horas. O segundo turno inicia às 13 horas e 30 minutos e vai até as 17 horas. O tempo previsto para lecionação é de 45 minutos.

Figura 4 - EPC Eduardo Mondlane Ruace



Fonte: Acervo da autora, 2016.

No que diz respeito ao funcionamento das aulas, nenhuma das escolas têm carteiras, como resultado os professores mal conseguem circular na sala de aula. Como consequência, o método usado é o de exposição sem auxílio de outras técnicas de ensino. As crianças praticamente sentam-se na areia<sup>50</sup>. As mais velhinhas levam consigo uma *capulana*<sup>51</sup> que estendem no chão para poder sentar. Em Niússe, as salas não apresentam segurança para as crianças, por vezes são salas com rachas e com pilares envelhecidos (Figura 5). A escola funciona na antiga instalação da Nossa Senhora do Monte, por ser pequena e não poder albergar mais que duas turmas; assim, algumas aulas decorrem debaixo de árvores. O quadro preto é de madeira e improvisado, as crianças sentam-se no chão de areia. No período de chuvas, as

<sup>50</sup> Areia para Moçambique, barro para o Brasil.

<sup>51</sup> Um pano específico que serve de vestimenta para os moçambicanos- africanos.

crianças não têm aulas, tanto as que estudam debaixo de árvores como as que estudam nas salas. Isso porque, por ser uma casa antiga, os tetos das salas de aulas estão esburacados. Em Ruace, a escola possui prédio próprio com maior número de salas de aula.

Figura 5 – Sala de aula - EPI Nossa Senhora do Monte – Niússe



Fonte: Acervo da autora, 2016.

A turma apresentada na foto da Figura 5 é composta por alunos da 3ª classe, em Niússe, e ilustra claramente a diferença de idades. A partir dela, pode-se observar que a maior parte das meninas são mais velhas que os rapazes. As disparidades de idades apresentadas entre alunos estão relacionadas às atividades domésticas. Muitas dessas meninas foram ou são babás de crianças (amas de bebês), ou dos irmãos mais novos, ou de familiares próximos, ou, ainda, são colocadas a trabalhar nas cidades em troca de dinheiro. Quando os pais decidem colocá-las na escola, a idade adequada para frequentá-la já passou. Alguns estudos efetuados pela Organização não Governamental Dinamarquesa (IBIS) ilustram que muitas meninas das zonas rurais vão às cidades como empregadas domésticas, ou mesmo para cuidar de bebês. Lá, por causa das atividades domésticas, não conseguem estudar. Outras ainda são matriculadas, mas, como a atividade de cuidar de crianças exige muita atenção delas, elas não conseguem fazer as atividades da escola e, por isso, não tem rendimento suficiente.

Algumas, provenientes das zonas rurais, vão para a cidade trabalhar como empregadas domésticas, ou para cuidar de bebês, fato que, além de as retirar do seu meio familiar, muitas vezes as leva a sofrerem condições difíceis e não conseguem estudar. Outras trabalham nos mercados ou nas minas e não conseguem conciliar as duas atividades. As raparigas, geralmente, têm menos tempo e possibilidade de lazer que os rapazes, menos tempo para estudar porque realizam muitas das tarefas domésticas que os rapazes não realizam. (BRIGITTE *et al.*, 2015, p. 7).

As meninas que regressam para suas famílias depois do trabalho nas cidades começam a estudar muito tarde e com idade avançada, muitas vezes sua desistência está associada à vergonha que elas passam na sala de aula por serem as mais velhas da turma, outras por *bullying*, outras, ainda, por casamentos prematuros.

Um estudo realizado pela UNICEF (2010) estima que 22% de crianças moçambicanas entre os 5 e 14 anos de idade estejam envolvidas em trabalho infantil. Entretanto, na zona rural, essa situação é mais observável nas raparigas, por causa das diferentes atividades e responsabilidades que lhes são atribuídas desde muito cedo, como cuidar dos irmãos mais novos ou, ainda, de pessoas mais velhas.

Na distribuição das turmas, constatei que as classes iniciais até a 5ª classe são constituídas de números consideráveis de turmas e nota-se uma redução na 6ª classe, que tem 3 turmas, e a 7ª classe com apenas 2 turmas. Em conversas com o diretor da escola, venceu o seguinte:

Nas primeiras classes de escolarização verifica-se muita procura, as turmas chegam a ser numerosas é por isso que temos de 4 a 5 turmas em quase todas as classes do primeiro grau, enquanto isso o segundo grau, que é a 6ª e a 7ª classe, o número de alunos sofre uma redução drástica. (João Aleixo, diretor, 2016).

As classes iniciais não constituem problema para a escola, isso porque tanto o número de meninas como de rapazes respondem às expectativas da escola e do governo. Entretanto, ao longo do percurso escolar das meninas e dos rapazes, começa-se a notar uma discrepância de números de admissão e de permanência dessas crianças nas salas de aula. E, ainda, a medida que o nível vai progredindo, mas diminuição de raparigas se verifica nas salas de aula. Essa redução contribui para o encolhimento das turmas constituídas - de 4 para 1 turma apenas da 6ª classe e 1 turma da 7ª classe, com números ínfimos de alunos, rapazes e raparigas.

Ainda que o governo apele para que os pais reduzam as atividades executadas pelas raparigas no seu cotidiano, as escolas exigem que as raparigas façam atividades na escola, como condição para assistência de aulas. Os alunos são obrigados, pela escola, por meio de um controle, a varrerem o pátio da escola, as salas de aulas, a limparem as casas de banhos (banheiros sanitários). O trabalho infantil revela falhas da escola com relação ao papel das escolas frente à responsabilidade social. A escola encontra-se localizada em uma região em que grande parte da população é analfabeta. As crianças nasceram e cresceram sendo consideradas adultos em miniatura, isso é visível no processo de ritos de iniciação em que consideram uma menina de 11 anos em diante adulta, e um rapaz de 8 anos é introduzido no mundo adulto.

#### 4.2.3 As políticas recriadas

Em ambas as escolas, os Planos Estratégicos de Educação e Cultura 1999/2003, 2006/2010-11 e 2012/2016 eram desconhecidos pelos professores. Na EP1 de Niússe, professores e pedagógico disseram nunca terem ouvido falar sobre os Planos, e nem saber qual era o assunto neles tratado. Segundo eles, “[...] nós nunca tivemos acesso ao Plano Estratégico, os únicos documentos com os quais nós trabalhamos são o plano de ensino, o regulamento de avaliação e as orientações de tarefas escolares obrigatórias para o período de 2010 a 2014”. Em Ruace, em entrevista com o diretor da escola e com diretor adjunto pedagógico, a resposta dada pelo diretor foi:

Eu sou novo nesta escola, não sou novo na educação porque tenho 32 anos de serviço, mas nesta escola tenho apenas um ano de serviço, entretanto os documentos que aqui encontrei são: Plano Curricular do Ensino Básico, Regulamento de Avaliação do Ensino Básico, Orientação de Tarefas Escolares Obrigatórias e o Estatuto do Funcionário do Aparelho do Estado, apenas esses. (Diretor da escola em Ruace, 2016).

Estava na expectativa de que o diretor mencionasse também o Plano Estratégico de Educação, como não o fez, perguntei se eles conheciam o que era PEEC. O diretor disse as seguintes palavras, “[...] se esse documento existe nunca chegou a nós, não conheço e nunca ouvi falar dele”.

Como os Planos destacam a universalização do ensino e a promoção da rapariga — com estratégias de intervenções — seu desconhecimento pelas comunidades escolares é bastante informativo. As entrevistas efetuadas no Ministério da Educação em Moçambique, na Direção de Planificação, em 2015, explicitavam que a elaboração dos planos estratégicos foi resultado de pesquisas efetuadas aos pais e aos encarregados de educação, sociedade civil, comunidade religiosa, com o apoio de agências bilaterais, multilaterais. Em ambas as escolas, não há indício dessa participação, nem de retorno desse esforço.

Apesar do desconhecimento dos Planos, os professores da EP1 de Niússe utilizam-se de estratégias neles descritas. O modelo do PCEB (MOÇAMBIQUE, 2003) explicita um ensino por critérios e metas a serem atingidos no fim de cada ano. Os critérios e as metas estão relacionados com aprovação/reprovação, designada, no EP1, por progressão/retenção e, no EP2, por aprovação/reprovação. Essa adesão é feita por meio dos regulamentos de avaliação, segundo os quais os índices de aprovação não devem estar abaixo de 90%, situação na qual os docentes são penalizados.

Assim, os professores da EP1 Nossa Senhora do Monte (Niússe) focalizam-se no alcance das metas previstas, e, não raro, os alunos progridem para o nível seguinte sem terem alcançado as competências previstas. As percentagens exigidas pelas escolas não estão normatizadas, são passadas oralmente entre os professores. A prática de avaliação dos professores pelos resultados dos alunos promove, também em relação aos docentes, discriminação e rotulação, assim como efeitos na renovação ou não dos seus contratos. Observei que os professores têm medo de que a escola os avalie negativamente e, para fazer face a essa situação, aprovam todos os alunos, incluindo os faltosos para garantirem a sua contratação para o ano seguinte.

A intimidação e o controle dos docentes não são exclusivos das escolas estudadas. Esse é o aspecto mais disseminado das políticas globais. Popkewitz (2013, p. 25-26) destaca que “[...] os números constituem domínios que os tornam formas estáveis que podem ser calculadas, deliberadas, e interagidas [...] como fabricação têm um significado normativo com relação à desilusão ou à mentira [...]”. Aspectos como a socialização e a subjetivação dos alunos são deixados de lado, como lembra Gert Biesta (2012). Esse autor destaca que a educação tem a ver com “qualificação, socialização e subjetivação”, sendo o primeiro relacionado ao conhecimento, o segundo ao tipo de cidadão que se quer formar, e o último tem a ver com o sujeito em si.

A dependência da avaliação condiciona negativamente a discussão e a planificação curricular em ambas as escolas. O currículo é constituído de 7 disciplinas — Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Educação musical, Educação Visual, Matemática, Ofícios e Educação Física —, lecionadas pelo mesmo professor, que deveriam ser acrescidas de uma parte local. Para a planificação, em ambas as escolas, os professores usam o livro do professor e o livro dos alunos. Com base nos instrumentos apresentados pelos professores, procurei saber como é feita a planificação e que dificuldades encontram na interpretação dos conteúdos programáticos.

Na EP1 de Niússe, o pedagógico da escola respondeu dizendo que:

Primeiro gostaria de referir que a nossa escola está distribuída em ciclos de aprendizagem, isto é: primeiro ciclo da 1ª a 2ª classe é o primeiro ciclo, o segundo é da 3ª a 5ª classe. Cada um desses ciclos tem um coordenador que é responsável pela planificação do seu ciclo. Temos 3 tipos de planificação, que são: planificação quinzenal, semanal e a planificação de aula (plano de aula). A planificação quinzenal é designada por dosificação<sup>52</sup>, nela são discutidos assuntos que vamos abordar ao longo de 15 dias, também, a partir dessa dosificação fazemos o plano semanal, nesse plano semanal discutimos acerca dos conteúdos que vamos abordar ao longo de toda a semana, enquanto o plano de aula é individual, cada professor elabora sua aula de acordo com o plano semanal. (Pedagógico do EP1 de Niússe, 2016).

---

<sup>52</sup> A dosificação é o plano de curso repartido até quinze dias.

Sobre o assunto concernente à planificação, a Professora Marta disse o seguinte:

Nós trabalhamos apenas com o plano curricular, com base nele fazemos a dosificação que é quinzenal e uma planificação semanal orientada com o coordenador de ciclo, essas planificações nos ajudam para fazermos o nosso plano individual, para nossa elaboração de um plano tanto quinzenal como semanal, nos ajudam a traçarmos mesmos objetivos, isso permite que a gente não se perca e também estejamos no mesmo nível. Geralmente essas duas planificações nós fazemos nos sábados. (Marta, professora EP1 - Niússe, 2016).

Também na EPC de Ruace, o momento de ressignificação é também marcado por dúvidas, inquietações, necessidades. As dificuldades de trabalhar os conteúdos programáticos foram destacadas na escola de Ruace, onde a falta de material didático para ilustrar ou exemplificar os conteúdos aos alunos foi ressaltada. Há conteúdos apresentados que não apresentam ilustração, como, por exemplo, a disciplina de português da 6ª e 7ª classes, que apresenta uma temática ligada aos meios de comunicação, dos quais são abordados os familiares, como o *correio eletrônico (e-mail)*, *fax*, *jornal* e *telefone*. Entretanto, para explicar aos alunos sobre esses elementos, é necessário ir buscar dentro do contexto local algo que seja parecido, ou, pelo menos, que a escola tenha um computador que sirva de modelo para ilustrar o funcionamento desses elementos. Para piorar, os professores não conhecem um *fax*, não têm um *e-mail* e não sabem como funcionam.

Na área de Ciências Naturais, também existem elementos que carecem de material didático. Conteúdos que necessitam de ser ilustrados a partir de esquadros, régua graduada e compasso. Na área de Ciências Sociais, conteúdos que falam sobre continentes e sua localização, necessitam de mapas ou de um globo. Embora os docentes entendam a planificação como um momento importante para buscar superar essas deficiências, muitas delas são intransponíveis.

A partir da planificação, os professores uniformizam seus discursos que vão ser colocados em prática mediante um plano de aulas individual. De acordo com os professores de Niússe, a interpretação dos conteúdos programáticos não tem sido simples, os professores discutem e concordam sobre os objetivos que devem constar da sua dosificação, mas as negociações sempre se abrem a novas negociações, como destaca Ball (1994b). Apesar de a planificação ser indispensável para a escola como instituição, o autor chama a atenção para os processos de negociação, de interpretação e também de reprodução de sentidos que aí ocorrem. O depoimento do pedagógico de Niússe dá conta de algumas das dificuldades já salientadas em Ruace.

O momento de dosificação é importante para nós porque tiramos em conjunto nossas dúvidas, discutimos sobre aquilo que deve constar. Não tem sido fácil porque muitas

vezes o plano curricular não espelha nossa realidade e devemos trazer ao nosso contexto. O maior problema que nos encaramos é a falta de material para trabalharmos segundo as exigências do currículo, além de que muitos dos professores não se beneficiam de capacitação, principalmente para entendermos como trabalhar com o currículo local. (Pedagógico do EP1 de Niússe, 2016).

A professora salientou que a planificação elaborada pelos professores os ajuda a encontrarem soluções para as dificuldades encontradas nos discursos curriculares. Segundo ela, “[...] a planificação que fazemos ajuda-nos a chegarmos a consensos com a maneira como trabalharmos. Nós temos muitas dificuldades aqui, principalmente com material didático que não temos, às vezes nos perguntamos como trabalhar com disciplinas que nem sequer temos material didático”.

Vale sublinhar que os conteúdos planificados são os pré-estabelecidos a partir do contexto de produção de texto. O detalhamento desses conteúdos dá ao currículo de Moçambique um acentuado caráter universal que opera na igualdade, buscando apagar as diferenças, jogadas para o lugar do local. Para os professores, essa planificação, assim como a que ocorre na escola, é positiva porque ajuda na organização dos conteúdos para serem abordados no período previsto e aos alunos que frequentam a mesma classe, na medida em que podem consultar o caderno um do outro e estudar juntos.

Com o foco nos conteúdos universais e nas avaliações, os professores entrevistados da escola do EP1 Niússe consideram a parte local do currículo como o grande problema no PEA, tanto pela dificuldade de selecionar elementos da comunidade para serem trabalhados como pela impossibilidade de articulá-los com o currículo formal. Para eles, o currículo local está associado às disciplinas de ofício, educação visual e educação musical; assim sendo, eles podem recorrer aos conhecimentos locais. Dessa forma, eles convidam pais e encarregados de educação para a escola, de modo que estes possam transmitir seus conhecimentos aos alunos. Os professores da EP1 de Niússe alegam que as dificuldades de articular o currículo local e o currículo prescrito estão associadas à falta de capacitação prévia. Em suas falas, eles sublinham que a falta de capacitação dos professores na introdução do PCEB contribuiu bastante para as dificuldades que eles vêm encarando na articulação dos dois currículos.

Esses problemas de articulação entre as partes universal e local do currículo vêm se arrastando na escola desde a sua introdução em 2002. Em 2003, o PCEB foi experimentado, por 3 anos, em 2 escolas selecionadas por província. Após esse período, os professores que estavam no projeto deveriam passar suas experiências para outros professores. Essa ação visava tornar mais efetiva a introdução do novo currículo, na medida em que havia muitas inovações. Entendeu-se que as mais complexas deveriam ser acompanhadas mais de perto; no entanto a

formação não abrangeu todas as regiões, o que significa que há professores que não se beneficiaram dessa capacitação. Como destaca Ball (1994b), utilizando-se do modelo que separa concepção de implementação das políticas, a culpa dos problemas recai sempre sobre o lado da implementação, o que não está a ser diferente no caso de Moçambique.

Segundo o Plano Curricular do Ensino Básico, “[...] os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações da comunidade, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 27). No entanto, na medida em que os professores não sabem que elementos devem abordar dentro do currículo local, os 20% do currículo local não são trabalhados.

Essa dificuldade dos professores em inserir no currículo nacional a cultura local é também produto da formação de professores, que tem se mantido aquém do estabelecido pelos documentos nacionais no distrito. Uma das primeiras informações a que tive acesso sobre os professores na EP1 de Nossa Senhora do Monte é que a formação desses profissionais é mínima, isto é, a 6ª classe ou 7ª classe + 1 ano de formação, havendo, ainda, professores sem nenhuma formação.

A seleção de professores para lecionarem nas escolas não é feita via concurso, o recrutamento é realizado mediante a entrega de documentos nas direções provinciais de educação ou direções distritais. Geralmente, a seleção de professores para o Ensino Primário é feita pelos Centros de Formação de Professores ou Institutos de Magistério Primário em coordenação com as direções da Educação. Isso significa que o Estado é responsável tanto pela formação dos professores como pela sua seleção. Não se tem o conhecimento do critério usado para colocação dos professores recém-formados. A promessa para os professores que se formam no modelo mínimo é de formação continuada realizada na escola onde for alocado. Dependente do Estado, essa formação tem desdobramentos na progressão do docente em sua carreira profissional. Os professores afetos nas escolas próximas das cidades ou perto dos centros de formação conseguem encontrar formas de continuar os estudos sem esperar pela boa vontade do governo. Para os docentes de zonas recônditas, como os da EP1 Niússe, as chances de continuarem com os estudos por meios próprios são mínimas.

A questão de formação de professores nas políticas educacionais moçambicanas, nos últimos anos, vem ganhando espaço, principalmente com os discursos sobre universalização da educação. As políticas governamentais têm, recentemente, introduzido várias modalidades de formação de professores para ensino primário, que variam de formação em nível médio a curso de apenas 15 dias. Entre os modelos de formação para o Ensino Básico, destacam-se os

seguintes: 10<sup>a</sup> classe + 2 ministrados nos Centros de Formação de Professores e Instituto de Magistério Primário e Centros; 10 + 1 + 1 ministrado no Instituto do Magistério Primário, 7<sup>a</sup> classe + 3 ministrados nos Centros de Formação de Professores Primários. Os professores sem formação, professores com formação de modelo 7<sup>a</sup> + 3, bem como os 10<sup>a</sup> + 1 deveriam beneficiar-se de um programa de formação continuada (MOÇAMBIQUE, 2006).

O Plano Estratégico de Educação 1999/2003, sublinha:

Em todos os níveis, os professores não estão qualificados para os postos que ocupam. Aproximadamente um quarto de todos os professores do EP1 não possuem qualquer formação e a maioria recebeu apenas seis anos de escolarização e um ano de formação profissional. A limitada capacidade de formação inicial de professores representa um sério obstáculo à expansão dos ingressos nas escolas primárias e secundárias e as oportunidades de formação em exercício continuam sendo limitadas. A capacidade de gestão, a todos os níveis do sistema educativo, desde o Ministério da Educação até à escola, é fraca. (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 13).

No mesmo Plano Estratégico de Educação 1999/2003, foi prevista a formação continuada dos professores com baixo nível de escolaridade e sem formação:

Os professores não qualificados e com baixa qualificação recrutados no passado continuarão nas salas de aulas e, por isso mesmo, as melhorias significativas na qualidade de ensino, a longo prazo, requerem uma formação adicional para os mesmos. As iniciativas que irão providenciar formação para este grupo incluem a expansão do atual programa de ensino à distância do IAP, de forma a abranger todos os professores do “nível E”, a introdução de formação em exercício sistemática para os professores recém recrutados com dez anos de escolaridade e sem formação, a criação de centros de formação e de recurso (NUFORPES) nos CFPP's e IMAP's, o reforço da capacidade de inspeção e supervisão pedagógica aos níveis provincial e distrital, a revitalização das ZIP's e uma mais estreita colaboração entre as ZIP's e os núcleos pedagógicos do IAP. A formação em exercício dos professores é também um complemento da reforma curricular. Os professores deverão ser capacitados em relação às perspectivas de gênero e outras a serem incorporadas no novo quadro curricular e ser consciencializados sobre as opções curriculares e pedagógicas que estão atualmente, à sua disposição. (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 22).

Após quase 20 anos, observa-se que, nas escolas estudadas, especialmente em Niússe, há professores sem nenhuma formação, em virtude da necessidade de responder à falta de docentes. As políticas de recrutamento de professores com mínimo de escolaridade ou sem formação são medidas contingenciais, elas procuram dar respostas às políticas de universalização da educação. Mesmo que esses professores não tenham o nível exigido para lecionarem, há uma tentativa de criar as possibilidades para a expansão de universalização de Educação Básica em Moçambique. Ainda assim, é requerido que esse professor sem formação seja protagonista desse ensino. Ao invés de protagonismo docente, essa situação tem produzido a responsabilização dos docentes pelos resultados e se tem verificado uma discriminação. Os professores que têm a formação média passam a ser os prediletos, aqueles que reúnem as

exigências requeridas. Enquanto isso, os professores com escolaridade mínima e os sem formação passam a ser um mal necessário, ou mesmo um grupo útil apenas para ajudar a suprir as demandas da Educação Básica. Os professores com pouca escolaridade e formação só podem lecionar o primeiro grau do ensino primário. Com isso, escolas como a de Niússe, onde a maioria dos docentes não têm formação, funcionam apenas com o primeiro grau do Ensino Primário.

Quero destacar que há um projeto de formação de professores em exercício em curso; entretanto, ainda existem professores que não se beneficiaram da formação continuada. No meu ponto de vista, acredito que a formação continuada dos professores não só os beneficiaria em termos de aquisição de conhecimento, salários mais expressivos, mas também serviria para garantir a introdução do segundo grau do ensino primário em escolas como as de Niússe. A introdução do segundo grau minimizaria o sofrimento das crianças que percorrem longas distâncias para frequentarem o segundo grau, talvez até para a retenção de maior número de alunos na escola.

Em uma altura em que os discursos da universalização da Educação Básica estão em pauta, e com tendência cada vez maior de reverter o quadro da qualidade de educação, a não formação de professores tem se mostrado uma situação adversa aos objetivos dessas mesmas políticas. Nesse sentido, considero que as próprias políticas de universalização da Educação Básica revelam lacunas em sua formulação ao impor limites que não têm condições efetivas de serem cumpridos.

A dificuldade de efetivar a formação dos professores fissa os discursos sobre universalização da Educação Básica, dificultando a igualdade de acesso à educação e, assim, a equidade e justiça social. A face mais perversa desse processo é que o docente, a quem não são garantidas condições de formação, é responsabilizado pelo fracasso dos alunos que não alcançam os saberes prescritos no perfil do Ensino Básico. Os contextos em que ocorre o Processo de Ensino e Aprendizagem, desde as condições das escolas às deficiências estruturais que impedem a adequada formação, são minimizados. Por exemplo, a IBIS (2015 *apud* BRIGITTE *et al.*, 2015), os Planos Estratégicos da Educação (1999, 2006, 2012), as ONGs que atuam em parceria com o Ministério da Educação, bem como os relatórios da PNUD (2015) defendem que a má qualidade de educação no ensino básico é consequência da má formação dos professores. As lacunas dos discursos sobre universalização da Educação Básica recaem sobre os professores, considerados como aqueles que inviabilizam a produção dos resultados esperados e o alcance das metas propostas internacionalmente.

O professor apresenta-se como a parte mais fraca e susceptível à responsabilização. Todavia, as falhas apontadas aos professores como as possíveis lacunas de formação são formas de justificar e atribuir responsabilidade a outrem, pelos resultados insatisfatórios adquiridos ao longo do processo, ao mesmo tempo que se corre o risco de reificar as lacunas entre a proposta curricular e a prática. Stephen Ball (2006) sublinha que, ao analisar políticas educacionais, há uma necessidade de considerar o contexto social mais amplo, para evitar que ocorra o risco de reiterar tal hiato.

#### 4.2.4 As raparigas nas escolas

A dificuldade das escolas em lidar com o currículo local impacta fortemente o acesso e a permanência das raparigas na escola, até porque um dos aspectos sobre esse currículo local diz respeito à língua de escolarização — o português — que não é dominado pela maioria das raparigas que encontrei. Destaco, inicialmente, a inexistência de dados sobre matrícula e desistência das raparigas nas escolas. Em Niússe, ao indagar sobre o número total de alunos e a sua distribuição por idades e sexo, o pedagógico respondeu dizendo que, naquele instante, não podia fornecer os dados, porque os tinha em casa, na medida em que a escola não tem portas e nem sequer um gabinete para diretor e o pedagógico. Segundo ele:

Neste momento, não podemos precisar quantas alunas temos na escola, porque o registro de pautas não fica guardado aqui na escola, como pode observar a escola não tem condições de guardar nenhum material, mas podemos assegurar que existem muitas meninas. (Pedagógico, Niússe, 2016).

A mesma ausência de dados e problemas organizacionais foram observados em Ruace. Apesar de não ter acessado os dados sobre o número de meninas, pude observar que, em Niússe, no período da manhã, a escola tinha muitas meninas com a idade do intervalo entre os 6 e 10 anos. Procurei saber junto aos professores se existiam meninas que terminavam o ensino básico. Eles disseram que poucas meninas o fazem. Segundo a informação do pedagógico e da professora, “[...] as meninas daqui não tem interesse nos estudos, todas estas meninas que você está vendo aqui o fim delas é desistirem, muito poucas meninas conseguem ir a Ruace”. Efetivamente, em Ruace, as turmas de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes, pelo fato de a escola receber alunos que concluíram o primeiro grau na EP1 de Niússe. Contrariamente ao que esperava, essas duas classes eram as que tinham menos turmas.

Segundo o pedagógico da escola, os alunos começam a desistir na quinta classe, sublinhando também que recebem poucos alunos provenientes de outras escolas incompletas.

Essa fala mostra que poucos alunos da localidade de Tetete completam o ensino básico obrigatório. Uma grande parte dos alunos desiste antes mesmo de completar o primeiro grau de ensino primário. A desistência dos alunos não está associada apenas ao gênero feminino, mas é acentuada entre as raparigas. Defendo, no entanto, que essa desistência não está ligada apenas ou preponderantemente a fatores culturais, mas a um conjunto de fatores socioculturais, econômicos e políticos.

Para entender um pouco mais como as escolas lidavam com a realidade das raparigas, indaguei o que as meninas faziam frequentemente em casa, e qual era o interesse que elas demonstravam pela escola. O pedagógico e a professora de Niússe responderam: “Os pais não incentivam as filhas a estudarem”. Não satisfeita, voltei a perguntar: Qual é o problema com as meninas? Segundo eles: “O que faz com que as meninas desistam da escola é a falta de interesse, quando elas entram na puberdade, desistem para se casarem”. Os entrevistados acrescentaram que não existe nenhuma política que faça referência à rapariga, ainda que os Planos nacionais sejam explícitos quanto ao tema.

Ao mesmo tempo, os professores consideram que a educação da rapariga constitui um problema e sua preocupação não tem produzido grandes resultados, uma vez que as meninas assim que atingem a puberdade desistem dos estudos. Eles sublinham que a idade de entrada das raparigas na escola não está em concordância com as normas curriculares; assim, muitas meninas entram para o ensino primário com uma idade avançada e são essas as primeiras a desistir. Curiosamente, verifica-se um grande acesso de meninas com mais ou menos 6 anos a frequentarem o ensino primário. Contudo, essa euforia das crianças vai se desvanecendo ao longo do seu crescimento e de seus estudos. Segundo os professores de Niússe:

Nesta escola não existe um documento oficial sobre promoção da rapariga, nunca vimos, nós sabemos que a educação da rapariga é prioridade através de reuniões com o Chefe do Posto e nós incentivamos a elas assim como os encarregados de educação, mas o que nós verificamos é que elas não estão interessadas nos estudos, nem elas nem seus pais, pelo contrário, os pais são os primeiros a incentivarem seus filhos a largarem a escola para ir cultivar soja. Os pais das meninas decidem quando elas devem desistir a escola e o período de seu matrimônio, por isso nós chegamos à conclusão que os pais não estão interessados que suas filhas continuem a estudar. Nós, por diversas vezes, procuramos sensibilizar os pais a deixarem suas filhas estudar, mais eles não se importam.

Outro assunto que nós verificamos nesta escola há um grande número de meninas nos primeiros anos de escolaridade, que só aumentam em número, mas, na verdade, aos poucos elas vão desistindo quando chegam na 5ª classe. Poucas meninas terminam a 5ª classe e quando terminam não vão a Ruace continuar com os estudos, talvez pela distância, ou mesmo, por falta de interesse, já que elas preferem casar que frequentar a escola. (Professores de Niússe, 2016).

Em Ruace, com base nos discursos de universalização da educação básica recontextualizados no contexto local (Ball, 1994b), atitudes de discriminação positiva têm sido levadas a cabo, com a admissão de raparigas além da meta estabelecida para a classe. Tais estratégias produzem efeito, porém, apenas nas primeiras classes do ensino primário do primeiro grau. Indagado sobre políticas mais efetivas para a manutenção das raparigas na escola, o pedagógico respondeu informando que: “O currículo não nos apresenta nada sobre algum aspecto social das raparigas, mas o que a gente tem procurado fazer é colocá-la sempre em destaque nas salas de aula, estimulando a falar, a responder as perguntas, a fazer o resumo da aula, entendemos como sendo uma forma para acabar com a vergonha e encorajá-la a estudar mais”. Procurei saber se a prática usada dava resultados satisfatórios, ele respondeu dizendo: “Essa técnica que nós usamos não é fácil, por vezes elas entendem mal, pensam que queremos humilhá-las, ou pretendemos ter algo com elas, mas existem umas que respondem satisfatoriamente”.

O diretor refere que as meninas são as que mais desistem na escola, mesmo com o trabalho intenso de sensibilização das comunidades, mas, mesmo assim, os pais preferem levá-las para produção de soja. Segundo ele:

As meninas que estudam aqui, elas o fazem porque nós atuamos nas comunidades, mas mesmo assim, elas acabam desistindo a escola com influência de seus pais, eles não acham a escola um lugar que dê futuro as suas filhas, eles preferem mais levar os filhos para produção de soja a procura de lucros urgentes. Nós tentamos sensibilizar os pais e encarregados de educação para deixarem seus filhos a estudarem, mas eles não ajudam. O governo que nos manda sensibilizar os pais para as filhas poder estudar não faz nada. Tem muitas meninas a estudarem aqui, mas é só nas primeiras classes, depois começam a desistir. Não queremos dizer que os homens não desistem, mas o maior número é de meninas porque são elas o maior número (Diretor da EPC- Ruace, 2016).

As observações do diretor com relação às desistências das raparigas reiteram os discursos proferidos pelos discursos curriculares e governamentais que imputam culpas da fraca participação da rapariga no ensino.

No entanto, um dos aspectos importantes que observei ao longo da minha estada em Lioma-Tetete é que a língua usada para interagir com os alunos é a língua oficial: o português. Considero que, independentemente de as crianças perceberem ou não a língua portuguesa, elas têm o direito de compreender as matérias na sua própria língua. O currículo nacional/global é claro quanto a introdução de línguas locais em lugares onde as crianças não falam a língua portuguesa. No caso em tela, a maior parte dessas crianças nunca falou a língua portuguesa e a ouve pela primeira vez na escola, não estando aptas a compreender assuntos mais aprofundados como os conteúdos que são lecionados. Assim, os alunos são submetidos a uma dupla violência.

A primeira está relacionada aos conteúdos programáticos, e a segunda está com a língua de comunicação, instrumento necessário para inteiração entre professores e alunos, bem como para apreensão dos conhecimentos.

Em Niússe, observei que as crianças dialogavam na língua materna. Minhas tentativas de contatar algumas meninas também me permitiram ver que não compreendiam a língua portuguesa, a língua de comunicação entre os professores e os alunos. Como trabalhei no povoado de Niússe por 3 anos e tinha contato direto com a população daquela região, isso não me surpreendeu. Minha preocupação era entender o que se tem feito para resolver o problema das crianças por meio dos currículos de modo a que estas não sejam excluídas do processo de aprendizagem.

Ainda no processo das investigações chamou-me a atenção ao ver as crianças brincando na sua língua materna. Quando chamei algumas delas para fazer entrevista, pude ver que elas não sabiam falar português. Isso me impulsionou ainda mais em procurar saber como aquelas crianças aprendiam as matérias. É nesse contexto que junto ao pedagógico perguntei qual é a língua que se fala na sala de aula. O pedagógico explicou dizendo:

Ainda não foi introduzido o ensino bilíngue e não sabemos se algum dia irão introduzir. Nós lecionamos na língua portuguesa, os que falam a língua lomwé tentam explicar os alunos na sua língua em lomwé, porem as aulas são em português. Temos poucos colegas que falam a língua local. Na verdade, é difícil trabalhar na situação em que nos encontramos, a dificuldade não é apenas para os alunos, também para os professores, eles fazem um grande esforço para ensinar. (Pedagógico da EP1 Niússe, 2016).

Em Ruace, a resposta do diretor pedagógico foi semelhante: “Nem todos os professores que lecionam aqui são nativos daqui e isso dificulta a introdução de uma língua local. Não só, não temos nenhuma estrutura, muito menos material que nos ajude a introduzir o ensino na língua local”.

A não introdução da língua materna significa exclusão dos alunos na escola. Ainda que eles tenham vontade de estudar, fica difícil a compreensão dos conteúdos. Essas crianças nasceram e foram criadas naquela região falando sua língua local, nesse caso a língua lomwé, elas ouvem pela primeira vez a língua portuguesa na sala de aula. As línguas nacionais são introduzidas em um momento que não foram criadas condições para que as aulas ocorram nessa modalidade. E os professores, que deveriam lecionar no ensino bilíngue, nem sequer conhecem a língua local. Nesse ponto, concordo plenamente com os professores quando dizem que o esforço não é apenas dos alunos, mas também deles.

As informações prestadas pelos entrevistados mostram um panorama geral do que têm sido o PEA, em que a comunicação entre os alunos e os professores é deficiente, exigindo esforço de ambas as partes, sendo as meninas a parte mais fraca. Se assim se pode afirmar, existe uma violência nítida. Ela se verifica a partir da altura em que as meninas devem responder forçosamente a essa aprendizagem modelada que as forma, atravessado por um dispositivo chamado língua que as violenta. Assim, para serem reconhecidas, as meninas precisam participar de uma inteligibilidade que as violenta. Como define Butler (2015, p. 235), “[...] somos, pelo menos parcialmente, formados por meio de violência. São atribuídas a nós gêneros ou categorias contra nossa vontade, e essas categorias conferem inteligibilidade ou condição de ser reconhecido [...]”. Contudo, isso não justifica, segundo a autora, toda forma de violência ou expropriação da própria cultura a que essas raparigas são submetidas.

A arma que o colonizador usou para ilustrar sua supremacia contra o colonizado, nesse caso a língua, serviu também para unir as diferentes tribos e nações colonizadas. A forma de lidar com essa língua na escola tem, em Moçambique, apontado para o ensino bilíngue que, introduzido com o novo currículo, buscava a inclusão. Entre as identidades que pretendem ser incluídas estão as raparigas identificadas como as da zona rural, que não falam a Língua Portuguesa e ainda pertencente a uma cultura considerada limitadora para a sua educação e, principalmente, na progressão por meio do ensino.

O discurso que procura a inclusão dos diferentes por intermédio do ensino bilíngue tem apresentado dificuldades. O projeto apresenta problemas de várias ordens, desde a formação de professores para o efeito até o material didático. Nesse sentido, o ensino não é abrangente no território moçambicano. A língua portuguesa (oficial) continua sendo a única, o que vem apagando as diferenças regionais e individuais. Veiga-Neto (2011) salienta que, nas políticas de inclusão escolar, os anormais são abrigados em diferentes identidades flutuantes, a partir de significações construídas discursivamente. Desse modo, os discursos de identificação dos ditos “anormais” são atravessados pela relação de poder que estabelecem quem é “normal”, bem como os “anormais”. Entretanto, essas posições, como refere o autor, “[...] são construídas a partir de jogos de linguagem e de poder em que eles assumem o significado que têm” (VEIGA-NETO, 2011, p. 105).

A essa escola pouco acolhedora, juntam-se as condições enfrentadas pelas raparigas em sua vida cotidiana, também elas pouco consideradas pela escola. Antes de mais nada, gostaria de enfatizar que a vida dessas meninas não tem sido fácil e não é vida de uma criança, mas de um adulto em miniatura. As crianças antes de irem à escola fazem uma série de atividades domésticas, tomam conta dos irmãos mais novos porque os pais estão na machamba, a casa fica

na responsabilidade delas. Só quando os pais regressam da machamba é que elas podem ir à escola. Pinto (1999, p. 123) refere que “[...] no vasto conjunto de funções que consomem o tempo e energia das raparigas inclui-se, com frequência, a responsabilidade de tomar conta dos irmãos mais novos [...]”. Enquanto isso, as meninas que estudam no período da tarde acompanham as mães às machambas para depois irem à escola. Pinto (1999) refere ainda que as meninas acompanham as mães nas atividades do dia a dia como uma forma de socialização.

Segundo os professores de Niússe, tem sido corriqueira a desistência dos alunos no período de colheita de produtos nas machambas. Esse período ocorre no intervalo de março a maio de cada ano, altura em que os pais se deslocam para as machambas para retirar os produtos, levam consigo filhos homens e deixam a casa na responsabilidade das meninas. Ou, então, quando se trata de lugares bem distantes, as meninas vão para tomar conta dos irmãos mais novos. Quando as meninas regressam das atividades nas machambas, elas não voltam à escola devido às faltas cometidas. No entanto, no ano seguinte, elas voltam a se matricular - e sempre nesse processo de desiste e volta à escola, até que, por fim, elas desistem definitivamente.

Para os professores, a desistência de meninas e rapazes é frequente na época de colheita de produtos agrícolas. Nos anos passados, os alunos desistiam no período entre finais de outubro, novembro e dezembro por causa de ritos de iniciação e também por causa da época de sementeiras. Essa situação foi resolvida quando o currículo foi adaptado às necessidades das comunidades. Essa observação sugere que o currículo volte a ser adaptado às necessidades do contexto local.

No período em que trabalhei em Niússe, por várias vezes me deparei com crianças às 5 horas indo às machambas, crianças com idade que varia dos 5 anos em diante. Geralmente essas crianças vão para ajudar seus pais, mas o mais curioso é que também precisam trabalhar em troca de seu material escolar (caderno, caneta ou lápis). Assim, cultivam na machamba de outrem, porque o material escolar fica por conta da criança, não são os pais que os compram. As políticas de universalização da Educação Básica procuram garantir o material escolar, nas escolas estudadas elas estão longe de responder às necessidades daquele contexto. O material que a escola oferece não chega para um trimestre. A escola apenas oferece um caderno, para mais de uma disciplina, uma caneta ou lápis. Para elas terem o material para um semestre ou o ano inteiro precisam de cultivar nas machambas de outras pessoas e, como pagamento, recebem algum material escolar (caderno, lápis ou caneta), dependendo do que foi combinado com o dono da machamba.

Nas zonas rurais, é muito frequente o trabalho infantil, as pessoas que trocam material escolar pelo trabalho das crianças sabem que as crianças e os pais não têm outra fonte de rendimento que os permite comprar os materiais e a única forma de conseguirem esse material é por via do trabalho. Enquanto as crianças trabalham para adquirir material escolar, os pais trabalham para obter roupa para os filhos e para a família, ou mesmo para receberem algum dinheiro. Situações dessas são frequentes na maior parte das regiões rurais de Moçambique. Embora Moçambique tenha ratificado a convenção dos direitos da criança, ainda estão muito longe de serem eficazes - como, por exemplo, ainda não existe nenhuma lei que penalize o trabalho infantil, daí ser frequente encontrar crianças nessa situação.

Assim, para uma menina frequentar a escola, ela precisa de vender sua força de trabalho em troca do material didático. Embora as políticas educacionais tenham decretado o não pagamento da taxa de matrícula e livros gratuitos para as crianças, isso não exime o uso do caderno, do lápis e da caneta que são importantes no PEA. Esses discursos promissores não garantem o seu cumprimento. O trabalho das meninas vai mais além do que realizam em casa e nas machambas. Na própria escola, cuja tarefa é disseminar informações sobre o direito das crianças, também ocorre o trabalho infantil. Aos sábados, os professores exigem que elas levem enxadas para tirar capim à volta da escola. Elas vão à procura de capim para construir latrinas, varrem as salas de aulas e o pátio da escola. Não parece haver diferença entre as condições precárias que as alunas têm na escola e as condições que lhes são oferecidas em suas famílias - dois lugares distintos, mas ao mesmo tempo, importantes para seu desenvolvimento harmonioso. A escola não inspira esperança que motive as crianças a terem uma atitude diferente.

### **4.3 A escolarização em Maganja da Costa**

Maganja da Costa é um dos 16 distritos da província da Zambézia. É localizado na zona sudoeste da Zambézia, capital de Quelimane. De Quelimane a Maganja da Costa dista 116 Km via terrestre, que leva aproximadamente 2 horas. Contudo, as últimas enxurradas findas em março de 2016 danificaram as vias de acesso, deixando-as em péssimas condições de transitabilidade. Embora se verifique essa dificuldade, a circulação de carros governamentais, de ONGs e de transportadores coletivos é fluente.

Maganja da Costa não é apenas um distrito, mas também um município criado em 2013 nas últimas eleições autárquicas do país. Desde esse período, há uma preocupação por parte do Edil em reverter o quadro histórico das infraestruturas da Maganja da Costa. Por conta disso,

hoje o distrito conta com um sistema de abastecimento de água, de eletrificação das ruas e de expansão de bairros. Embora as casas ainda continuem sendo de material precário, essa situação está associada às condições de vida da população. No entanto, há uma tendência de expansão da vila sede, acompanhado por construções de escolas pelos bairros em expansão.

De acordo com o último censo de 2007 (INE, 2007), os dados estatísticos do distrito da Maganja da Costa apontavam para uma percentagem de população feminina de 53,2% e de população masculina 46,8 %. O distrito tem uma população de faixa etária compreendida entre 6 e 12 anos de 21,8% e 8,6% de adolescentes e jovens com idades entre 13 e 17 anos. A percentagem de população menor e em idade escolar é de 16%; entretanto, poucas crianças sabem ler, como apresentam as estatísticas. Dos 16% de crianças com idade escolar, 8,8% não sabem ler e nem escrever; e 82,4% entre os jovens e adultos não sabem ler e nem escrever.

O distrito está dividido em duas partes, sendo a primeira continental. Os habitantes dessa região continental vivem na base de agricultura de subsistência, agricultura familiar praticada em pequenas extensões de terra. A segunda parte é o litoral, onde as atividades econômicas principais são a pesca e o comércio. A fonte de sobrevivência dessa comunidade é o consumo e a comercialização de frutos do mar, coco e da “surra”, bebida extraída da palma de coco e do coconoteiro (denden). Geralmente, os alunos que concluem o ensino básico, assim como os que desistem antes da conclusão de seus estudos, recorrem à prática de atividade pesqueira e extração de surra para os que se encontram no litoral. Enquanto isso, os que se encontram na zona continental sua atividade é mais virada à agricultura e à extração de surra. A extração de surra e a pesca são as mais atrativas para os rapazes por serem atividades que lhes introduzem ao mundo dos negócios. As raparigas inclinam-se mais para as atividades domésticas e agrárias.

De uma forma geral, o distrito da Maganja da Costa é um distrito pobre, com poucas infraestruturas. Contudo, há tentativas do Município de mudar o cenário daquele distrito - verifica-se o surgimento de novas infraestruturas, uma expansão de bairros; enfim, um novo horizonte. No entanto, essas instituições na Maganja da Costa, na sua maior parte, pertencem ao Estado, muito poucas para o setor privado.

As políticas adotadas têm contribuído para uma mudança aparente da vila sede da Maganja da Costa. Entretanto, como distrito, a possibilidade de mudança é ínfima e as condições de vida das populações prevalecem. A falta de emprego é generalizada, o alto custo de vida, a degradação ou, até mesmo, a falta de vias de acesso terciárias penalizam a população que poderia investir no comércio de sua produção. As situações apontadas prejudicam a educação, tanto de crianças como de adultos no distrito da Maganja da Costa.

Em termos de rede escolar, o distrito da Maganja da Costa conta com 160 EPs1 e 20 EPCs (MOÇAMBIQUE, 2014), duas Escolas do Ensino Secundário, uma com o nível básico, isto é, da 8ª a 10ª; outra Escola Secundária Completa (8ª a 12ª classes) e um Centro Internato que recebe alunos de todo o distrito e ainda aqueles que vêm de fora do distrito. A Escola Secundária Incompleta fica localizada no Posto Administrativo de Nanti, enquanto a segunda está localizada na vila sede do distrito da Maganja da Costa.

O nível de vida da população do distrito (rural e urbana) tem sido confinada às constantes oscilações da desvalorização do Metical (moeda moçambicana) em face ao dólar. A população sem emprego e dependente apenas da agricultura de subsistência tem procurado dedicar-se cada vez mais à extensão da atividade agrícola; desse modo, a população tem se deslocado para regiões distantes para passar a época de sementeira ou de colheita. Nesse processo, têm arrastado consigo os filhos, as meninas para tomarem conta dos irmãos mais novos e os rapazes para ajudarem em tarefas mais pesadas.

A deslocação de pais e encarregados de educação para prática da agricultura faz parte de satisfação das necessidades básicas. No entanto, os discursos referentes à universalização da Educação Básica não têm em conta os problemas que as populações enfrentam, pois esses discursos não dialogam com o contexto local no sentido de adequar as aulas em épocas que não sejam o pico da agricultura. A agricultura em Moçambique é periódica e está dividida em duas fazes, sendo a primeira a época da sementeira que muitas vezes coincide com o período em que os alunos estão de férias (dezembro e princípio de janeiro), e a segunda época que compreende o período da colheita que vai desde os finais de março até maio. É no intervalo de março a abril que se tem registrado maior desistência tanto das meninas como dos rapazes, como aludem os professores em seus depoimentos.

Um dos principais objetivos da população é tentar ultrapassar os problemas relacionados às suas necessidades básicas, às necessidades fisiológicas e de segurança. Embora a educação formal faça parte das necessidades de segurança, ela ainda está longe de ser compreendida como algo relevante para a vida dessas populações, uma vez que os discursos sobre educação formal estão associados a uma formação que leve o indivíduo a lograr um emprego para sua sobrevivência, segundo o PCEB (MOÇAMBIQUE, 2004). Ao analisar os discursos dos pais e sua posição com relação à educação, percebo que os pais se interessam pela educação de seus filhos, porém as condições para fazê-lo não estão dadas. As promessas de *formação de indivíduos capazes de intervir na sociedade, na resolução de problemas familiares e seus problemas* não têm se mostrado exequíveis.

Ainda, quando a população valoriza a escolarização, colocando-a em primeiro plano, os obstáculos são muitos, porque as políticas de distribuição da rede escolar estão longe de responder às exigências de formação. A maioria das escolas tem um único grau, que corresponde ao Ensino Primário e, para a continuidade nos níveis subsequentes, os alunos percorrem distâncias longas, porque, por perto, não é possível encontrar escola que leciono o referido nível. Essa distribuição contraria com os discursos pautados nos Planos Estratégicos da Educação 1999/2003 (MOÇAMBIQUE, 1998) bem como a do PCEB (MOÇAMBIQUE, 2004). Para os alunos que completam o Ensino Básico, a esperança de continuar com os estudos é exígua, porque geralmente o nível secundário só é lecionado nas escolas da vila sede do distrito e a deslocação para a vila sede exige recursos financeiros que os pais/encarregados não têm. A ida à vila sede acarreta custos adicionais, pois é necessário pagar o alojamento no internato, pago e pouco hospitaleiro. Os discursos sobre universalização da educação estão desligados da realidade da vida das populações onde se pretende universalizar a educação básica. Assim, as dificuldades apresentadas desestimulam, de certo modo, os pais e os encarregados de educação a apostarem na educação dos seus filhos.

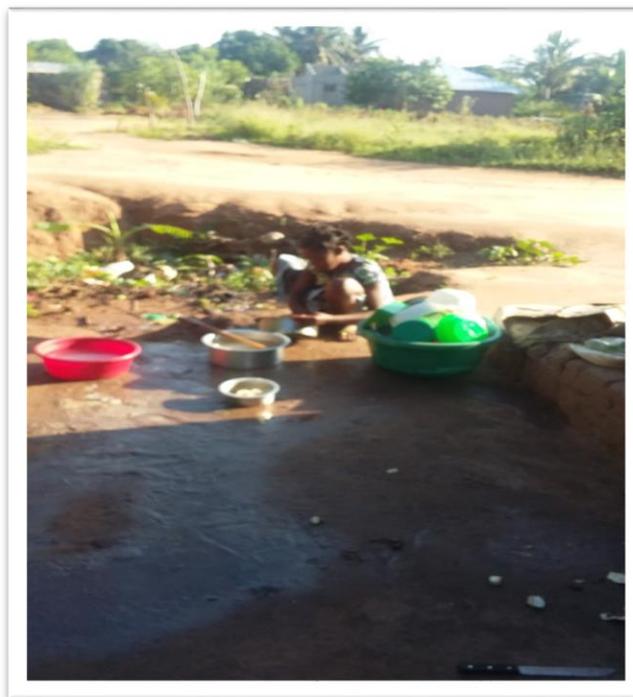
A título de exemplo sobre as dificuldades que explicitam que a não frequência à escola não é determinada apenas pela sua desvalorização, trago a história de Luz<sup>53</sup>, semelhante ao caso de muitas meninas em idade escolar. Com 10 anos, Luz não é tratada como uma criança, mas como uma mulher em miniatura. Suas atividades diárias são de uma adulta, responsabilizam-na pela casa e pelos cuidados dos bebês da casa.

Preocupou-me, mais ainda, o fato de ela não estar a estudar, visto que meu tema é em torno da educação da rapariga e em uma época em que a educação da rapariga tem se constituído como uma das prioridades da Educação Básica em Moçambique. Foram esses os elementos que me impulsionaram a conversar com Luz, mas, como não tive sucesso, optei por observar o seu cotidiano (Figura 6). Com o resultado das observações, senti-me motivada a buscar mais informações sobre a educação de Luz, tendo em conta que ela vivia em casa de pessoas com um nível de formação considerável e conhecimento para não permitir que situações como o de Luz continuem acontecendo. Infelizmente, não tinha como falar em particular com ela, visto que ela não fala a língua portuguesa; nunca foi à escola, ainda que ela viva rodeada de amigas que vão todos os dias à escola.

---

<sup>53</sup> Nome adaptado para preservar a privacidade da entrevistada.

Figura 6 - Cotidiano de uma criança fora da escola



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Procurei conversar com o dono da casa que é marido da prima de Luz. Questionei porque Luz não ia à escola e obtive a seguinte resposta:

Não é por minha vontade que a Luz não esteja na escola, ela veio morar comigo ainda este ano, em casa dos pais ela não estudava e nunca tinha sido matriculada. Não só a Luz veio morar comigo pouco depois da abertura do ano letivo, uma das minhas preocupações assim que ela chegou foi de procurar por uma escola próxima de casa para matriculá-la, mas, infelizmente, não foi possível, a escola exigia registro de nascimento, Luz nunca foi registrada, falei com os pais e tratamos de registrar, contudo, a escola não aceitou que ela fosse matriculada. Eles alegaram que o período de matrículas tinha passado como tal, ela só poderá ser matriculada no próximo ano. Assim, vou solicitar a matrícula dela no final deste ano. (Vulai Badru, 2016).

De acordo com os discursos sobre Educação para Todos e Universalização da Educação Básica, a rapariga passou a ser foco na universalização da educação, na busca de uma garantia na igualdade de gênero. Essa garantia fundamenta-se em integrar um grande número de raparigas no processo da educação, bem como a sua permanência na escola. Entretanto, as políticas curriculares não têm em conta as situações de crianças que se encontram na zona rural, crianças que, muitas vezes, não são registradas porque não existe uma instituição onde os pais possam se dirigir para o efeito. A falta de cartórios nas zonas rurais é muito frequente. Essa situação faz com que muitos pais e encarregados de educação não tenham registro.

Embora o Estado prossiga com discursos que incentivam a população a efetuar um registro, por ser um direito constituído aos moçambicanos, os discursos não produzem os efeitos

previstos. A lei prevê que as crianças que não tenham o registro até ao final do primeiro grau de ensino primário podem estudar, contudo, não podem dar continuidade para os níveis seguintes porque o registro é essencial para aquisição do Bilhete de Identidade exigido no momento da matrícula para o segundo grau. Antes disso, a criança pode apenas apresentar uma declaração do bairro, um cartão de maternidade, um testemunho para certificar a relação de parentesco. A não aceitação da criança na escola, em uma altura em que os discursos promovem a educação para todos, significa uma interpretação fora dos contextos previstos pelo Estado.

Minha intenção com essa imagem é mostrar como as políticas de universalização da educação são reinterpretadas nos contextos. As contrariedades e os desencontros em relação aos discursos sobre universalização da educação como produto da falta de circulação dos objetivos dessas políticas no contexto local.

Além das alunas que, como Luz, não frequentam a escola por não terem documentos de identificação, existem outras meninas que não têm acesso à escola por não ter uma escola perto de suas casas ou da comunidade onde elas residem. Estas últimas encontram outro tipo de situação, porque, uma vez concluído o ensino básico obrigatório, não têm como dar prosseguimento para níveis mais avançados que lhes proporcione uma melhor escolha para a formação. Como, por exemplo, uma escola média básica ou média agrária, uma escola industrial, ou comercial, ou mesmo enfermagem básica. Infelizmente, não há essas alternativas, porque o seu meio não oferece essas possibilidades. O Relatório de Desenvolvimento Humano (2016) aponta para uma série de desigualdades em Moçambique, não só de gênero, mas também de emprego. Mostrando que há poucas pessoas com possibilidade de emprego. Com relação às raparigas o mesmo relatório refere que “[...] as mulheres e Jovens do sexo feminino são aprisionadas num mundo de escolhas e oportunidades limitadas” (PNUD, 2015, p. 17).

#### 4.3.1 As raparigas como o outro da política

O meu foco no distrito de Maganja da Costa foram duas escolas bastante distintas, uma Escola Primária Completa, localizada na Vila Sede; e outra na zona rural na localidade de Mutanje. Como em Maganja da Costa há, no nível central, um departamento de gênero da educação, iniciei minha entrada em campo conversando com a diretora Distrital Educação Tecnologia e Juventude, que respondeu a algumas perguntas relacionadas à educação da rapariga e introduziu-me à responsável por tal departamento. Ambas foram consideradas como informantes privilegiadas, porque, para além de serem mulheres, ocupam uma posição cimeira na área de educação do distrito.

Meu objetivo em começar essa narrativa por tais entrevistas é retomar de onde parei na descrição do distrito de Gurué, qual seja: as dificuldades para a inclusão das raparigas na escolarização não apenas como um problema cultural das regiões rurais de Moçambique, mas também como determinada pelas condições objetivas dos sistemas de ensino. Entrevistei ambas as diretoras esperando obter delas, como diretoras, e como mulheres, informações relacionadas à questão da educação da rapariga, tendo em conta que falar da rapariga é falar de um assunto considerado delicado, não apenas para o governo, mas também para as ONGs.

No diálogo estabelecido com a diretora, senti, em primeiro lugar, uma hesitação em abordar o tema. Ela falou de forma superficial sobre o assunto como se pode observar no trecho que segue:

A educação da rapariga no distrito da Maganja da Costa tem registrado mudanças consideráveis. Hoje, existe um aumento considerável de meninas nas escolas, o que não se verificava há 5 anos atrás. Isso tem sido uma resposta à governação aberta que temos vindo a fazer. Geralmente, quando vamos trabalhar nas localidades, temos ido em equipe, a administradora do distrito, eu, alguns diretores distritais. Para além de focarmos sobre assuntos ligados ao governo, temos apelado aos familiares das raparigas para deixarem suas filhas estudarem. Eu e a administradora temos servido de exemplo vivo de que as mulheres podem estudar e alcançar outros níveis e posições. (Diretora distrital da Educação de Maganja da Costa, 2016).

Durante a entrevista, pude observar os multi pertencimentos apresentados pela diretora. Esses pertencimentos não apresentam uma fronteira, entre ser diretora, mulher, mãe e professora; entretanto, era visível como, a partir desse entre-lugar, falava como diretora, assumindo o discurso do colonizador (BHABHA, 2013), com todos os deslizamentos que ele encarna. Percebi, dessa feita, que a informação facultada pela diretora de Educação da Mangaja da Costa era resultado de um discurso produzido a partir das políticas moçambicanas que propagam o avanço e a emancipação da mulher moçambicana. Nessa óptica, considero que a diretora da educação reiterava os discursos políticos, procurando mostrar um avanço nos apelos sobre igualdade de acesso à educação pelas mulheres e o seu respectivo progresso.

Vale dizer que os discursos de emancipação da mulher em Moçambique abrangem todas as áreas da esfera social, desde a área econômica, social e política. A título de exemplo, a nomeação da própria diretora e da administradora, bem como de outras dirigentes, é uma forma de reinterpretação dessas políticas, que, por meio dessas estratégias, procuram contrariar as injustiças das políticas e de discursos culturalmente produzidos sobre a educação da rapariga em Maganja da Costa.

Na tentativa de mostrar os avanços da rapariga em termos de progressão da educação, a diretora toma o distrito da Maganja da Costa como um todo, não olha para as particularidades e diferenças existentes entre a vila-sede, as zonas suburbanas e as rurais. As regiões apontadas

apresentam desigualdades visíveis; com isso, pretendo sublinhar que não se pode tomar a vila sede e universalizar como um todo, como se todas as localidades e todos os povoados estivessem no mesmo patamar.

Existe uma diferença enorme entre as cidades, vilas e zonas rurais, conforme ficará claro de minha experiência nas duas escolas. Infelizmente, essa discrepância acontece muito em vários países em desenvolvimento - até alguns países considerados do primeiro mundo tem uma distribuição desigual da renda. A título de exemplo, o estudo efetuado por Braun, Maguire e Ball (2010) mostra, claramente, as assimetrias entre as escolas situadas no centro da cidade e as escolas localizadas em áreas suburbanas em uma grande cidade, o que é muito mais pronunciado na zona rural de Moçambique.

Entendo que, em Moçambique, a questão da localização geográfica constitui um dos grandes obstáculos para o avanço da educação de meninas e de rapazes – esse é um dos principais temas que abordarei com os exemplos de Maganja da Costa. Ainda que no distrito se perceba maior aderência das meninas às escolas dos ensinos primário e secundário, à medida que as escolas se distanciam da vila sede há menor acesso da rapariga à escola, ou maior evasão das meninas no sistema de ensino. Essa situação explicita a distribuição desproporcional ou as desigualdades sociais entre cidade e zona rural.

De acordo com a diretora entrevistada, a educação da rapariga da Maganja da Costa apresenta duas faces distintas: a primeira que se refere à rapariga das regiões recônditas (localidades e povoados do distrito); a segunda, à rapariga situada na Vila Sede da Maganja:

Nas regiões periféricas e nas zonas recônditas, as meninas vão até a 4ª classe, são poucas as que terminam o primeiro grau do ensino primário, e muito poucas ainda as que vão para o segundo grau. Vários aspectos concorrem para essa situação, se formos a ver são poucas as meninas que têm a oportunidade de continuar com seus estudos, elas passam por vários problemas, falta de dinheiro para se deslocarem das localidades para a sede, a escola secundária fica distante para elas, as vias de acesso encontram-se em péssimas condições, o internato está em péssimas condições. Essas limitações concorrem para que elas desistam da escola e se casarem.

Poucas as raparigas, se não 4 das raparigas que eu vi até hoje consideradas mais inteligentes, ganharam bolsas de parceiros com quem trabalhamos para darem continuidade dos seus estudos. Essas bolsas não eram para escola secundária da Maganja da Costa, uma vez que o internato não tem condições, elas foram estudar na escola técnica agrária de Mocuba um distrito vizinho que tem melhores condições que o nosso distrito. (Diretora distrital da Educação de Maganja da Costa, 2016).

Maria Claudina Mijojo considera ainda que as raparigas da vila da sede são mais beneficiadas pelas políticas de educação: “[...] na vila sede, podemos ver muita aderência de meninas em todos os níveis de educação”. Ela sublinha ainda que:

Na vila sede da Maganja da Costa existem muitas meninas estudando, você pode observar o movimento das meninas indo e voltando da escola. Em todas as escolas primárias do primeiro grau como as escolas completas têm muitas meninas estudando. As meninas deste ponto têm a possibilidade de continuar com seus estudos até ao nível secundário.

A educação da rapariga na vila sede já não constitui grande problema para nós, já tivemos em tempos passados problemas sérios, mas agora estamos ultrapassando, isso não significa que não haja meninas desistindo, mas não são muitas. As meninas desistentes por várias razões, como o casamento, a gravidez, a escola tem ido atrás delas para as sensibilizar a continuarem com seus estudos no período noturno, e assim acontece. Nossa maior preocupação são as localidades e povoados. (Maria Claudina Mijojo, Responsável pelo departamento de gênero na direção distrital da Educação de Maganja da Costa, 2016).

As escolas da vila sede estão distribuídas por quase todos os bairros principais. As meninas têm escolas perto de suas casas, e, ainda, em uma situação de desistência, elas têm a possibilidade de estudar no período noturno. As escolas têm corrente elétrica para suportar o curso noturno. Os professores são formados pelos Centros de Formação de Professores e Instituto de Magistério Primário. As aulas são lecionadas na língua portuguesa, entendida e compreendida pelos alunos embora eles tenham sua língua local. São raros os alunos que não falam a língua oficial. Todos esses fatores contribuem para o maior acesso da rapariga à escola ou à educação formal. Há uma distribuição da rede escolar que procura oferecer a igualdade de oportunidades, um maior acesso e igualdade na escolarização, não apenas das raparigas, mas também dos rapazes.

Para Maria Claudina Mijojo, a segunda face da educação é caracterizada pela educação das raparigas nas zonas rurais, suburbanas e regiões mais recônditas. Ela demonstra que, nessas regiões, há maior número de desistência. Contudo, a desistência não se verifica nas primeiras classes do ensino primário, mas sim no segundo grau do ensino primário. Ela considera que não existe diferença no acesso à escolarização pelas crianças, dos 6 aos 10 anos. Ela justifica sua posição dizendo:

É preciso entender que não existe diferença no acesso à escolaridade entre as crianças das localidades e povoados com as crianças da sede, há muitas meninas indo à escola desde a 1ª classe até a 5ª classe. A diferença entre elas começa a verificar-se no final do EP1, enquanto as raparigas das zonas rurais começam a reduzir perto do fim do primeiro grau. A situação é mais grave no segundo grau do ensino primário onde chegam a ter apenas 3 alunas numa turma de 7ª classe, em algumas turmas sem uma aluna sequer. As 6ª e 7ª classes são as classes mais críticas nas localidades.

Contrariamente, as crianças da vila são beneficiadas porque as escolas encontram-se perto delas, e até podem escolher as melhores escolas, aquelas que apresentam melhores condições, professores formados (Maria Claudina Mijojo, Responsável pelo departamento de gênero na direção distrital da Educação de Maganja da Costa, 2016).

A entrevistada ilustra, assim, como as políticas de globalização ampliam a estratificação social na medida em que é heterogênea e desigual (RIZVI; LINGARD, 2013). A distribuição

desigual da rede escolar tem contribuído para exclusão da rapariga da zona rural. Essa situação pode-se observar quando a entrevistada faz referência que “[...] as raparigas da vila sede têm maior acessibilidade à escola e opções de escolas enquanto as meninas das povoações e das localidades têm menor oportunidade”. Nesse sentido, as redes de distribuição escolar que estão vinculadas aos discursos de igualdade e à universalização operam em desencontro da igualdade e acesso da educação da rapariga.

A desistência das raparigas inicia na fase intermediária entre o primeiro e o segundo ciclos, também porque existem dificuldades de acesso à escolarização, especialmente nas zonas periféricas. Analisando-se diversos relatórios (UNESCO, 2004, 2005, 2006, 2008; UNICEF, 2004; Plano Quinquenal do Governo, 1995 (MOÇAMBIQUE, 1995); Planos Estratégicos da Educação e Cultura, 1998, 2006, 2012) sobre a problemática da educação da rapariga, pode-se depreender que são aproximadamente duas décadas em que se apontam os mesmos problemas e as mesmas causas. No entanto, as políticas nacionais/globais continuam operando em busca de uma igualdade de acesso das raparigas na educação, sem que o problema tenha sido equacionado.

Isso não implica que nada esteja sendo feito, mas que os problemas de infraestrutura são muitos e obstaculizam a redução da desistência das raparigas. A senhora Maria Claudina destaca a criação dos clubes de raparigas como forma de buscar essa redução:

Nós criamos nas escolas clubes de raparigas, ou círculo de interesse para incentivar as raparigas a colocarem seus problemas e resolverem, chamando para dentro do círculo outras meninas que desistiram da escola. Nosso objetivo é falar sobre consequências de casamentos prematuros. Colocamos em cada escola uma ou um responsável de gênero que acompanha essas meninas. Outra medida que as escolas optaram é falar sobre casamentos prematuros, abuso sexual e gravidez precoce, esse é um trabalho efetuado pelo conselho da escola. (Maria Claudina Mijojo, Responsável pelo departamento de gênero na direção distrital da Educação de Maganja da Costa, 2016).

Os clubes criados nas escolas da vila sede da Maganja da Costa e, principalmente, nos diferentes povoados e localidades do distrito, procuram reverter o cenário de desistência das raparigas por meio de estratégias que aproximam as meninas da escola. Tem como responsável pelo grupo uma professora cujo papel é ajudar a esclarecer as possíveis dúvidas das raparigas. Segundo a UNICEF, esse programa “[...] visa encorajar as crianças a permanecerem na escola e concluir o Ensino Básico” (UNICEF, 2012b, p. 20). Na óptica da UNICEF (2012b), a partir desse programa, eles procuram promover a equidade com seu principal foco, nas raparigas e nas crianças vulneráveis das zonas mais pobres do país. Eles promovem várias atividades dentro desses clubes designadas *Escolas amigas das crianças*. É nesse contexto que a professora ou o

professor vai abordar temas relacionados à gravidez precoce, aos casamentos prematuros, à prevenção de doenças de transmissão sexual, convencendo as meninas a não se precipitarem na contração de matrimônio. Além disso, o professor fala sobre as vantagens da educação. O responsável do clube ausculta as meninas sobre os problemas que elas enfrentam, as dúvidas sobre sua sexualidade e procura direcioná-las.

Tais estratégias para retenção da rapariga são discursos produzidos em colaboração com parceiros internacionais. Esses parceiros colaboram com o Ministério da Educação por intermédio de ONGs, para identificar atividades sociais para lidar com as desigualdades resultantes dos discursos socioculturais sobre educação da rapariga. Os discursos são articulados em torno das demandas sobre universalização da educação e igualdade de acesso à educação, pretendendo um efeito de reversão das desigualdades e das injustiças advindas da execução das políticas (BALL, 1994b).

Concordo que haja estratégia para retenção da rapariga na escola. Contudo, a partir do momento em que se associa a desistência das raparigas apenas a fatores culturais, assume-se que o problema é com a rapariga e com o meio em que vive. Achando-se um culpado, nesse caso a rapariga e sua cultura, os discursos para reverter a desistência e a ausência da rapariga no sistema escolar centram-se nela, deixando de olhar para as políticas, e aquilo que elas proporcionam, como um dos fatores de exclusão das raparigas na zona rural.

As políticas universalistas não têm em conta os contextos específicos. Elas trabalham o universal procurando garantir a igualdade como promessa para alcançar metas que jamais serão alcançadas. Macedo (2014b) demonstra que as políticas que prometem a igualdade operam buscando a inclusão total, sublinhando que a igualdade é um dever, é algo inalcançável. Na sua óptica, “[...] a inclusão implica limites que definam a inclusão e, para além desse limite, um exterior em que se localizam os indivíduos não incluídos” (MACEDO, 2014b, p. 97). Deslocando o pensamento de Macedo (2014b) para a situação de Moçambique, afirmo que os discursos que garantem a igualdade e acesso à educação, a partir da universalização da educação de forma a promover a “equidade”, são sustentados pelos excluídos, no caso específico as raparigas (e os rapazes) desistentes que se encontram nas zonas rurais. Essa condição passa a ser essencial para fortalecer o discurso de totalidade da inclusão. Pensar-se em uma igualdade de acesso à educação em Moçambique, portanto, só é possível se essa igualdade não for operada na diferença.

Gutiérrez (2014) sublinha que a questão de equidade da educação está interlaçada não só à igualdade de oportunidades educativas, mas também à compreensão de que os excluídos e os marginalizados sejam integrados dentro dessas políticas como forma de assentar a justiça.

No tocante aos discursos sobre igualdade, universalização como forma de estabelecer a equidade, observa-se incongruências na medida em que a produção dos discursos em questão tinha em conta alcançar um grupo de pessoas consideradas na margem, os excluídos, como o caso das raparigas de modo geral, raparigas e rapazes da zona rural e ainda os desafortunados. Contudo, esses discursos que propalam a igualdade são produzidos para acomodar os diferentes, garantindo a igualdade dos diferentes. Nesse contexto, as políticas procuram incluir dentro do sistema de educação, mas os excluem a partir das mesmas referências de inclusão.

O governo e a comunidade internacional esperam que exista uma similitude no acesso de escolarização das raparigas. Uma vez que em seus discursos privilegiam a educação do gênero. As diferenças são apagadas ao procurar nivelar todas as crianças como se não houvesse diferenças periféricas, geográficas, diferença nas políticas de distribuição da rede escolar, diferenças econômicas, culturais e outras. As raparigas são excluídas do sistema de ensino sob discursos de Educação para Todos. As raparigas estão incluídas das políticas de inclusão do gênero, em uma educação oferecida a todos, ao mesmo tempo que se encontram excluídas pelas diferenças de várias ordens, geográficas, distribuição de rede escolar, língua e entre outros.

As intervenções não se limitaram, nos últimos anos, a atuar nas escolas e nas políticas educacionais. Também por intermédio das parcerias, como ONGs, atividades extracurriculares foram desenvolvidas nas escolas para buscar melhorar as condições de vida das raparigas:

Na verdade, trabalhamos nos anos passados com alguns parceiros que ensinavam as meninas a fazer cestos para vender incentivando-as a continuar com seus estudos. Em escolas onde tivemos esses parceiros, registraram-se mudanças. Conseguimos que as meninas continuassem com seus estudos. São essas mesmas organizações que abriram o clube das raparigas. Reparámos que as meninas já se abrem para nós dizendo o que os pais lhes dizem, que os pais as proíbem de ir à escola secundária porque não há emprego, mas que devem casar. (Responsável de gênero da educação da Maganja da Costa).

De acordo com a resposta da responsável do gênero, pude entender que as escolas não mais trabalham em parcerias com ONGs. Entretanto, durante o período em que as ONGs desenvolveram atividades com as meninas, notou-se melhorias, pois ensinaram atividades rentáveis que tiravam as meninas da dependência econômica dos pais. Ela ainda refere que, durante o tempo em que essas organizações trabalharam em parceria, verificaram-se resultados positivos. Para ela, a estratégia trouxe resultados porque:

Foram integradas dentro do grupo raparigas que outrora tinham desistido e algumas até que se tinham casado, embora não sejam muitas, mas nota-se mudanças, contudo elas não podem prosseguir com os estudos porque não existem níveis de escolaridades posteriores aos existentes nesses povoados. (Responsável de gênero da educação da Maganja da Costa).

Mais uma vez, pode-se ver que surge a problemática das políticas de distribuição de rede escolar, ainda que as justificativas sigam apontando majoritariamente para questões culturais, econômicas bem como a recusa dos pais na continuação dos estudos de suas filhas. Parece-me produtivo analisar o interesse das raparigas na continuação de seus estudos. Para tal, questionei a responsável do gênero sobre o seu ponto de vista como alguém que está diretamente ligada aos problemas das raparigas, qual era seu sentimento em relação à educação das meninas. Como também perguntei quais as condições criadas para as raparigas prosseguirem com os estudos, tendo em conta que existem escolas primárias incompletas e que as escolas secundárias se localizam distantes dos povoados. Em resposta à questão, a responsável de gênero disse:

As meninas mostram interesse em continuar com os estudos. Contudo, os pais as desmotivam, eles alegam falta de dinheiro para pagarem os estudos. Como forma de pressioná-las a casarem, porque, para eles, as meninas é que rendem dentro de suas famílias.

Quanto à criação de condições, não estou em condições de dar uma resposta porque essas são políticas que não tenho como responder por estarem longe da minha responsabilidade. Elas envolvem um conjunto de ações governamentais, não depende apenas da vontade da direção distrital da educação, ou das escolas. (Responsável de gênero da educação da Maganja da Costa).

Existe uma tendência de culpabilizar a cultura ou os pais de serem obstáculos em relação à continuação de suas filhas nas escolas. Esse fato é notório. Quase todas as falas frisam a falta de interesse que os pais demonstram sobre a educação de suas filhas. Entretanto, poucas vezes focam a questão da localização das escolas e das distâncias a que as crianças são submetidas. Tanto os professores, os dirigentes das escolas bem como a direção distrital têm conhecimento que as populações residentes nas povoações sobrevivem de agricultura familiar, agricultura de enxada de cabo curto e, muitas vezes, as famílias são numerosas. Ao se atribuir culpa aos pais como pessoas não interessadas na progressão de suas filhas na escola, entendo que os pais têm condições para investirem na educação de suas filhas, mas porque eles não estão interessados não disponibilizam as condições necessárias para que suas filhas se desloquem a regiões onde possam continuar com seus estudos.

Associada a essa questão, procurei saber o que fazem as raparigas quando terminam o ensino básico obrigatório. Em resposta, a responsável de gênero refere o seguinte: “Não tem mais nada a fazer se não casarem, aquelas que porventura tenham alguma condição vão a vila, mas são casos muito raros, posso dizer que elas se casam”. Então isso significa que as meninas da vila dão continuidade a seus estudos? Será que as meninas que se encontram na vila sede

tem uma cultura diferente das raparigas da localidade? O que dizem em relação a isso? A responsável do gênero avança dizendo o seguinte:

A grande diferença existente entre as meninas da vila em relação àquelas que se encontram nas zonas recônditas é o tipo de mensagem que absorvem. Aqui na vila existe televisão com vários programas, tem rádio, as pessoas pegam antena parabólica e conseguem ver o que acontece no mundo. Elas são informadas, não é porque estas daqui não vão aos ritos de iniciação, mas os mundos são diferentes. As condições proporcionadas às vilas são totalmente diferentes das zonas rurais e isso conta muito ao nível de desenvolvimento social, cultural e económico. Não temos como comparar, as zonas rurais nem sequer energia têm, não têm água potável, o tipo de vida é completamente diferente, as raparigas da zona rural comparativamente às raparigas da vila vivem em mundos diferentes. Os órgãos de informação transformam as pessoas, estas daqui conhecem seus direitos, se você for a ver como elas se vestem, você vai ver que o mundo em que elas vivem lhes exige a competir pela vida. Daí que sua preocupação é continuarem a estudar, e seus planos é prosseguirem ainda mais, elas não querem ficar do lado de fora do movimento de transformação sociocultural e económico. (Maria Claudina, Responsável de gênero da educação, 2016).

Indaguei, então: “Você pode me falar dos professores, existem muitas professoras lecionando nas zonas rurais ou são apenas professores?”. Ela respondeu:

Infelizmente, a zona recôndita só tem professores, existem escolas que não tem nem uma única professora, isso agrava a situação da rapariga, alguns responsáveis do gênero são homens. 80% das escolas da Maganja não tem professoras e nem funcionárias. A falta de professoras e funcionárias inibe a abertura dessas meninas. As raparigas da zona rural são tímidas, elas não se abrem, elas não falam, mesmo quando são perguntadas alguma coisa elas ficam cabisbaixas, havendo professoras elas haveriam de esclarecer algumas dúvidas a elas relacionadas principalmente com a sexualidade delas. Em suas tradições, elas aprenderam que uma mulher quando está no ciclo menstrual está doente, como tal não deve ir à escola, não deve estar perto de homens. Essa situação poderia ser esclarecida com uma mulher igual com mais instrução, que é o caso das professoras. Visitei uma escola que tinha visitado anteriormente e sabia que existia uma menina, voltei lá no dia da prova e senti a ausência dela, perguntei porque ela não estava presente ninguém me soube explicar, voltei semanas depois e encontrei-a, perguntei porque ela não tinha feito as provas, ela me disse que na semana de provas estava menstruada. Essa rapariga não podia nem pensar em dizer isso ao seu professor, porque na sua cultura o homem nunca deve saber quando uma mulher entra no ciclo menstrual.

Há um cenário interessante, o novo governo da Maganja da Costa é constituído por mulheres e quando há governação aberta elas têm servido de modelo para os pais deixarem suas filhas estudarem.

A governação aberta que se tem feito ajuda até certo ponto, porque eles fazem intervenção nos conselhos que os pais dão as meninas nos ritos de iniciação. Eles apelam muito aos pais a não permitirem suas filhas casarem antes do tempo. Entretanto os pais nesse encontro alegam que não deixam suas filhas continuarem a estudar por falta de dinheiro, eles são camponeses e não têm outros recursos de sobrevivência, que o casamento ajuda a aliviar as despesas de casa, outros ainda dizem que não vêm interesse em suas filhas continuarem a estudar, porque não há emprego e sabem que suas filhas nunca vão trabalhar e que é preferível suas filhas casarem, porque os homens procuram outras formas de sobrevivência. (Maria Claudina, Responsável de gênero da educação, 2016).

Ao ser perguntada se as escolas do distrito da Maganja da Costa têm o programa de ensino bilíngue, a responsável apontou: “Não existe nenhuma escola deste distrito com esse

programa. Todas elas lecionam em português, mesmo aquelas escolas que se encontram isoladas nas ilhas, que só se chega lá de canoa porque não tem via de acesso, falam português” (Responsável de gênero da educação, 2016). Perguntei, então, se essas escolas eram completas: “São completas, mas esses são os lugares mais críticos que já vi, nas salas de aulas não se encontra nenhuma mulher” (Responsável de gênero da educação, 2016).

Nas páginas anteriores fiz referência à introdução do ensino bilíngue em Moçambique, mostrei que essa resolução é produto das políticas universalistas sobre educação. Também mostrei que os discursos sobre ensino bilíngue surgem com o primeiro Plano no Estratégico de Educação e Cultura 1999/2003. Nele, fica clara a modalidade de execução do ensino bilíngue juntamente a outras disciplinas. A princípio, o ensino bilíngue estava contemplado para quase todas às escolas, principalmente às escolas localizadas em zonas rurais onde se encontram crianças que apenas falam suas línguas maternas e não falam a língua portuguesa. No entanto, o ensino foi introduzido em algumas regiões que não foram esclarecidos quais os critérios, apenas se sabe que, em primeiro lugar, foram introduzidas em algumas escolas como um projeto piloto. Entretanto, as entrevistas da Maganja da Costa indicam que o ensino bilíngue nunca chegou a ser introduzido. Esse fato mostra as falhas dessas políticas, que pretendem a inclusão de todas as crianças no sistema de ensino.

#### **4.4 Escola Primária Completa da Vila Sede da Maganja**

A Escola Primária Completa da Vila da Maganja (Figura 7), situada no centro da vila sede da Maganja da Costa, possui 2.365 alunos. Destes, 954 meninas e 865 rapazes no EP1, perfazendo um total de 1.219 alunos; 274 meninas e 272 rapazes no EP2, sendo o total de 546 alunos no EP2. A escola tem 3 turnos de aulas: o primeiro turno inicia às 6 h 30 m e vai até 10 h 15 m; o segundo inicia às 10 h 25 m e termina às 13 h 30 m; e o terceiro e último turno tem início às 13 h 45 m e termina às 17 horas. A EPC da vila sede da Maganja opta por essa estratégia para albergar mais alunos, porém o período estabelecido para o decorrer de uma aula é reduzido. Como consequência dessa redução de tempo, os professores têm a dificuldade em concluir com as lições previstas para o dia.

Figura 7 – Escola Primária Completa da Vila da Maganja da Costa



Fonte: Acervo da autora, 2016.

A Escola Completa da Vila Sede da Maganja funcionava, inicialmente, como uma EP1, tendo ampliado o EP2 em 2012, passando, portanto, a ser uma escola EPC. Por estar localizada no centro da vila e apetrechada com recursos materiais, como é o caso de carteiras para os alunos e professores, secretárias, quadros pretos em condições, computadores, pátio para o recreio, casas de banho. Segundo o diretor da escola, é uma das escolas mais recentes e com condições adequadas para o PEA, daí que suscita muita concorrência por parte dos alunos.

Em termos de acesso da rapariga, como se pode observar a partir dos números que se seguem na Tabela 2, verifica-se a existência de maior número de meninas nas primeiras classes.

Tabela 2 - Número de raparigas matriculadas no período de 2012 a 2016, Vila Sede da Maganja

Período	EP1				EP2		
	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	7ª classe
2012	150	152	181	133	168	114	120
2013							
2014	199	179	248	214	159	202	172
2015	181	173	170	163	176	139	149
2016	176	224	178	169	207	141	133

Fonte: A autora baseada nos dados da pesquisa, 2016.

A tabela acima ilustra o número de meninas matriculadas no período de 2012 a 2016, exceto o ano de 2013, cujos dados não foram encontrados. O diretor sublinha que os primeiros 3 anos de introdução do EP2 houve muita aderência, porque eram apenas duas escolas na vila sede que lecionavam o segundo grau do ensino primário, daí os dados indicados. Entretanto, se

verificarmos o número de raparigas matriculadas na 3ª classe em 2012, que eram 181, e fizermos o acompanhamento delas, poderemos verificar que, em 2016, conseguiram chegar a 7ª classe 133 meninas, o que significa que 48 alunas não chegaram a 7ª classe. Contudo, essa queda no número pode ser justificada por transferências das raparigas de uma escola para outra ou mesmo por reprovações. O diretor da EPC Vila Sede da Maganja diz que há um grande interesse das raparigas em continuar com os estudos, os números demonstram essa adesão no sistema de ensino. Sublinha ainda que, durante o período em que a escola está em funcionamento (2012-2016), houve apenas dois casos de desistência por gravidez, mas que as alunas tinham sido recuperadas pela própria escola e estão estudando no curso noturno.

Tentei entrar em contato com os professores e o pedagógico, mas não consegui, porque senti que o diretor da escola não estava receptível. Ele não me concedeu espaço e nem oportunidade para conversar com os professores. No entanto, prossegui com a entrevista procurando saber quais os documentos que circulavam na EPC da Vila Sede da Maganja e o diretor respondeu dizendo que trabalhavam com: “Plano anual que reescrevemos através dos objetivos que constam no plano de desenvolvimento, ele é repartido em três trimestres, nele estão inclusas todas as atividades que vamos desenvolver. Toda essa informação está no plano curricular”. Ele prosseguiu dizendo que “também trabalhamos com guia de orientação do funcionamento da escola e o Plano Curricular do Ensino Básico”.

A facilidade de circulação de políticas dentro do município da Maganja da Costa permite uma informação mais abrangente aos professores, facilitando, assim, a reinterpretção dessas políticas, a qual é feita com base nas experiências e nas necessidades do meio que as circundam. Os professores tornam-se co-autores dos textos das políticas, na medida em que eles interpretam os textos originais, produzindo novas políticas para o seu contexto específico (BALL, 1998). Por exemplo: A EPC da Vila Sede da Maganja com os documentos à sua disposição fez um novo texto a partir de bricolagem dos documentos ao seu dispor, nomeadamente: Regulamento interno da escola; Plano de Desenvolvimento; Plano Curricular do Ensino Básico; Guia do funcionamento das escolas; e Regulamento de avaliação, resultando no plano anual da escola que foi repartido em três trimestres. Nesse documento, estão inclusas todas as atividades escolares e extraescolares que irão ocorrer ao longo de todo ano.

A escola apresenta três ciclos e, em cada ciclo, há um coordenador que é responsável pela planificação. A planificação por ciclos é feita quinzenal e semanalmente; a planificação de aulas é diária e individual. Isso no primeiro grau, enquanto para o segundo grau existe um responsável para cada uma das disciplinas, designado pelo coordenador de disciplina. O coordenador de disciplina é responsável, desse modo, pela planificação quinzenal e semanal.

Segundo o diretor da escola, os professores reúnem-se para discutir os conteúdos que irão ser lecionados ao longo de quinze dias e que são divididos em duas semanas. Primeiro ocorre a planificação quinzenal, a qual é precedida da planificação semanal. A planificação de aulas é da responsabilidade do professor. No intuito de buscar mais informações sobre a planificação de aulas, levantei as seguintes questões que tinham por objetivo obter informação mais pormenorizada do processo de planificação, como exemplo: O que os professores buscam ao planificarem as lições? Qual é o principal objetivo e que importância a planificação tem para o PEA? A resposta do diretor a essas questões foi a seguinte: “É que deve haver um consenso nos conteúdos a serem abordados”.

#### **4.5 Escola Completa de Mutange**

Escola Primária Completa de Mutange dista 15 km da Vila Sede da Maganja da Costa. A estrada que sai da sede da Maganja da Costa e vai até a escola encontra-se em péssimas condições de transitabilidade. Trata-se, entretanto, de uma das estradas principais da entrada para o município da Maganja da Costa. Com isso, pretendo dizer que a escola se encontra em um lugar estratégico, ao longo da estrada principal do município. Em contrapartida, existem muitas dificuldades para se chegar a essa escola, apesar de estar em um lugar estratégico, a escola situa-se em uma região isolada. Um dos principais transportes usados para chegar à EPC de Mutange é a motorizada, os transportes coletivos dão maior prioridade às pessoas que saem do município para o distrito de Mocuba<sup>54</sup>. Isso acontece porque não é uma região onde há muito movimento de pessoas. Para se deslocar de “taxi mota”, envolvem pagamentos avultados, isso acontece porque poucas pessoas vão para aquele povoado. Os maiores frequentadores são os professores que lecionam na EPC de Mutange e vivem na Vila Sede da Maganja. Dessa forma, viajar de taxi mota significa alugar o taxi por um dia, não obstante não é qualquer taxi que aceita se deslocar até o povoado de Mutange.

Os professores da EPC de Mutange são obrigados a ter seu próprio meio de transporte que lhes facilite a movimentação da Vila Sede a Mutange e de Mutange à Vila Sede. O meu contato com a EPC de Mutange foi facilitado por dois professores que se ofereceram para me transportar de motorizada e levar-me de volta para a casa onde eu tinha me hospedado. Se não fosse por eles, as entrevistas teriam sido canceladas por falta de transporte e não teria sido a primeira. As várias tentativas que fiz para realizar entrevistas fora da Vila Sede da Maganja

---

<sup>54</sup> Distrito intermediário entre a Maganja da Costa e Quelimane, capital da província da Zambézia.

quase todas resultaram em fracasso. Quando cheguei à Direção Provincial da Educação recebi a informação de que as entrevistas só deveriam ser feitas nas escolas da Vila Sede por falta de transporte, só depois de muita insistência é que fui autorizada a fazer a pesquisa na EPC mais próxima à da vila, que é a EPC de Mutange.

A escola tem 22 professores, sendo 11 professoras e 11 professores. A escola tem 9 salas de aulas, um alpendre feito para professores, uma direção pedagógica e gabinete do diretor. O EP2 é constituído por uma turma da 6ª classe com 42 alunos, dentre eles 7 raparigas, e uma turma da 7ª classe com 32 alunos, dos quais 2 são alunas. No EP1, existem ao todo 366 raparigas e 895 rapazes. As aulas decorrem em dois turnos, o primeiro que inicia às 7 horas e vai até às 12 horas; e o segundo inicia às 14 horas e finaliza às 17 horas. Para além das salas de aulas, há um furo de água, banheiros para professores, professoras, rapazes e raparigas. O furo de água, para além de servir para a escola, também serve para a povoação circunvizinha.

As imagens que se seguem por si só denunciam o estado da escola. Pode-se observar que a escola tem um estado de abandono. O edifício construído com material convencional (Figura 8) foi construído no período colonial e funcionava como escola primária para a população daquela região.

Figura 8 - Salas de aulas da escola de EPC de Mutange



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Posteriormente, passou a funcionar como uma EP1. Entretanto, nesse período, existiam salas anexas construídas de material precário como se pode observar ao lado da escola e outras

na imagem em sequência. Pode-se ver um alpendre onde decorrem as aulas, o furo de água e um tanque reservatório. Nas salas, existem algumas carteiras para as crianças se sentarem. Para terem acesso a essas carteiras às crianças devem ir muito cedo para escola, para contornar a disputa e conseguir uma carteira onde se sentar. As carteiras existentes nas salas não chegam a 10 e há, ainda, algumas salas sem carteiras.

Na imagem, também pode-se verificar crianças a volta do furo de água (ver Figura 9 a seguir), são crianças que foram escaladas para fazer limpeza nas salas de aulas, nas casas de banho (sanitários) dos alunos e dos professores. Com um galão de cinco litros, elas carregam água suficiente para garantir a higiene da escola. Isso significa que as crianças, para além de estudar, devem exercer atividades dentro da escola, sob pena de serem sancionadas caso não o façam. A escola de Mutange transformou-se em escola completa como parte da política do Plano Estratégico 1999/2003, traduzido no Plano Curricular do Ensino Básico 2003:

Para providenciar o acesso ao Ensino Básico Completo, o Ministério da Educação vai prosseguir com a expansão do 2º grau do ensino primário, onde for possível, através da introdução deste nível, nas escolas primárias do 1º grau, constituindo, deste modo, Escolas Primárias Completas (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 53).

Nesse contexto, a transformação de EP1 para EPC em Mutange permitiu que mais dois povoados ao seu redor tivessem acesso a uma EPC. Nessa transformação, foram acrescentadas mais salas de aulas, como se vê na Figura 9.

Figura 9 - Salas anexas da EPC Mutange



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Na entrevista com os professores, procurei saber se eles conheciam os Planos Estratégicos da Educação. Os professores responderam dizendo: “Já ouvimos falar do Plano Estratégico da Educação, mas nunca tivemos contato com o documento”. Voltei a perguntar

quais os outros documentos da educação que eles conheciam e que tinham acesso, os entrevistados disseram:

Os documentos que conhecemos são os que nós usamos diariamente no nosso trabalho, nós temos na nossa posse, o plano curricular do ensino básico, temos o Programa de Ensino, regulamento de avaliação, regulamento interno e o plano de desenvolvimento. Geralmente nós trabalhamos apenas com o programa do ensino, é com base nesse que fazemos a nossa planificação. (Professores da EPC Mutange, 2016).

De acordo com os entrevistados, existem três tipos de planificações, as quinzenais, semanais e diárias, em suas falas eles sublinham:

As nossas planificações têm sido quinzenalmente, essa planificação é chamada de dosificação. Durante esse momento, discutimos os assuntos que vão ser tratados em duas semanas, praticamente poderíamos dizer planificamos duas unidades. Elas orientam-nos sobre a matéria a ser tratada nessas duas semanas, os objetivos das unidades e, aí, na planificação semanal, vimos os assuntos que devem ser tratados ao longo da semana e a planificação de aula é mais individual. A planificação semanal ajuda-nos a fazermos o plano de aulas para uma semana. (Professores da EPC Mutange, 2016).

Os entrevistados ainda salientaram que, por causa da distância, as planificações não são feitas na escola, pois todos vivem na Vila Sede, por isso preferem encontrar um ponto onde seja acessível para todos para planejarem. Continuei com as minhas indagações. Desta vez procurei saber qual era importância da planificação e o que eles faziam concretamente, eles responderam nos seguintes termos:

Durante a planificação, nós discutimos sobre os conteúdos, os objetivos em especial, porque temos que ter o mesmo consenso, também discutimos sobre os conteúdos mais complicados que, muitas vezes, é de difícil compreensão, muitas vezes os conteúdos que aparecem no programa de ensino não são adequados à nossa realidade e aí encontramos uma forma de trazê-los ajustada a nossa realidade. Outra questão está relacionada com as disciplinas de ofícios e música que não têm material didático, precisamos de discutir como trabalhar, temos também a questão do currículo local, que temos que procurar o que dizer, porque nós não sabemos, não tivemos uma formação para isso. Todas essas dificuldades são discutidas no grupo, quando é difícil chamamos o diretor para nos auxiliar. (Professores da EPC Mutange, 2016).

As intervenções dos professores dão-nos uma clareza sobre como é ressignificado o currículo. Que o currículo não é *implementado*, mas ele é uma reinterpretação, para produzir novos sentidos que procuram se adequar a especificidade do contexto (BALL, 1994a). Isso mostra que o processo de reprodução das políticas não é pacífico. De acordo com Ball e Bowe (1998), essa operação é efetuada por meio de negociações, de disputas e de alianças, para produção de novos sentidos. Nessas disputas, algumas partes podem ser rejeitadas, ignoradas e/ou mal-entendidas intencionalmente. Os autores ainda sublinham que, em cada um dos

contextos da prática (escolas), as políticas serão interpretadas mediante suas necessidades, interesses, motivações, experiências, propósitos, valores diversificados (BALL; BOWE, 1998). Os professores chamam atenção para a falta de material didático para algumas disciplinas, como também com relação ao currículo local.

As pesquisas efetuadas na Escola Completa de Mutange revelam que as meninas se evadem ainda estando no primeiro ciclo do ensino primário. Enquanto isso, os entrevistados afirmam que o maior número de meninas se evade no final do segundo ciclo do ensino primário. Segundo eles, “[...] na escola temos apenas 2 meninas na 7ª classe e na 6ª classe matricularam-se 11 dessas só aparecem 9”. Com os números apresentados, os professores quiseram ilustrar quão fraca é a escolarização das meninas nessas classes. Nas suas listas de controle de alunos, os professores sublinham nos lugares das meninas que não comparecem na escola: “não sabemos se desistiram ou são faltas por causa da época de colheita”.

Para os professores entrevistados, “[...] as meninas da escola de Mutange são tímidas, elas não falam na sala de aulas, muito menos com pessoas que elas não conhecem”. Na sua óptica, a timidez e o fraco relacionamento entre alunas e professores podem ser causas que estão por detrás da sua desistência. Dessa feita, procuro junto às raparigas saber se na escola foi introduzido o ensino bilíngue, associo a sua timidez aos problemas relacionados com língua de ensino, embora a cultura seja um vetor da introspecção da rapariga. Quando perguntei aos professores sobre as línguas de ensino, os professores disseram que a única língua de comunicação é a portuguesa. Segundo eles:

O único meio de comunicação aqui é a língua portuguesa, entretanto existem alguns professores que são naturais da Maganja da Costa que falam Inyaringa. Esses professores, quando há necessidade de explicar um assunto, falam com os alunos na sua língua materna, mas isso não ocorre em todas as aulas. Nem todos os professores são do distrito da Maganja da Costa, existem professores que não são nativos deste distrito e nem são de Quelimane, aí a comunicação tem sido difícil. (Professores da EPC Mutange, 2016).

A língua Inyaringa é falada apenas no distrito da Maganja da Costa, isso significa que os professores provenientes de outros pontos do país, ainda que queiram ensinar os alunos na sua língua materna, não podem.

Nas minhas entrevistas com as raparigas, constatei que elas têm dificuldade para falar português, talvez seja essa a razão de sua timidez nas salas de aulas. É indiscutível que a cultura por meio de seus ensinamentos desenvolve nas meninas uma timidez como forma de reverência aos homens. Contudo, elas precisam falar na escola por ser um lugar de aprendizagem e de socialização. O fato de as meninas terem dificuldade de falar e aprender na língua portuguesa

constitui um problema para o seu próprio enquadramento e um fator inibidor para o seu progresso.

Os números apresentados referentes ao acesso de raparigas à escola ajudam-nos a fazer uma leitura sobre o percurso da educação da rapariga. Os dados apresentados revelam-nos que as meninas são em maior número nas primeiras classes, mas à medida que o nível vai aumentando e elas vão crescendo esse número começa a reduzir. Entretanto, essa redução regista-se mais na época de colheita. Embora os professores refiram que a redução das raparigas se registre no segundo ciclo de ensino primário, os dados indicam que já na segunda classe as crianças vão reduzindo, o número não é alarmante, contudo, mostram-se os primeiros sinais de evasão e que atinge auge na 6ª e 7ª classe.

Os números de ingresso dos anos 2013, 2014, 2015 e 2016 indicam que houve grande número de alunas matriculadas, por exemplo: em 2013, matricularam-se na 1ª classe 109 raparigas; em 2014, matricularam-se 129 raparigas; em 2015, foram matriculadas 105 meninas e, em 2016, foram matriculadas 135. Entretanto, na segunda classe, em 2013, nota-se que teve 91 alunas inscritas. Essa leitura é pouco complicada de interpretar uma vez que não temos os dados de 2012 para fazer uma leitura mais concisa. Em 2014, verifica-se uma redução, isso porque, em 2013, foram matriculadas 109 meninas na 1ª classe. Dessas alunas, 94 matricularam-se na segunda classe, tendo ficado de fora 15 alunas. Das meninas que se matricularam, em 2014, na 1ª classe, matricularam-se 94 alunas na 2ª classe em 2015, o que significa que, das 129 alunas que entraram no sistema de ensino, 35 delas não voltaram à escola. Contrariamente ao que aconteceu em 2015, quando se matricularam 105 alunas e, em 2016, o número aumentou para 177 na segunda classe. O número está associado a transferências, o retorno de meninas que tinham abandonado a escola nos anos anteriores. Observando com atenção, pode-se ver que, na 3ª classe, os números descem para quase a metade dos alunos matriculados. Na 2ª classe e na 4ª classe, os números reduzem mais ainda. Na 5ª classe, os números descem ainda mais; contudo, regista-se uma melhora nos dois últimos anos - os dados mostram uma redução na invasão das raparigas apenas na 3ª e 4ª classe, no EP1. No EP2, a situação é mais desastrosa como se pode observar na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Afluência da rapariga de 2013 a 2016, EPC Mutenge

<b>Anos</b>	<b>1ª classe</b>	<b>2ª classe</b>	<b>3ª classe</b>	<b>4ª classe</b>	<b>5ª classe</b>	<b>6ª classe</b>	<b>7ª classe</b>
<b>2013</b>	109	91	54	58	28	30	11
<b>2014</b>	129	94	54	35	19	35	07
<b>2015</b>	108	94	84	78	21	28	07
<b>2016</b>	135	177	57	64	27	14	02

Fonte: A autora, 2016.

Para o ano de 2016, a escola matriculou 366 alunas no EP1 e 895 rapazes, enquanto no EP2 são 16 raparigas e 75 rapazes. Para entender as razões de desistência das meninas, indaguei o diretor da escola, a pedagógica e alguns professores. Os professores responderam dizendo:

No início do ano, são muitas as meninas que comparecem à escola, principalmente nas primeiras classes, entretanto no final mesmo do primeiro trimestre muitos alunos faltam a escola, incluindo as raparigas, essa situação é devido a época de colheita. As meninas acompanham seus pais à machamba. (Professores da EPC Mutange, 2016).

Em relação à desistência das raparigas, a pedagógica disse: “A desistência verifica-se a partir de julho em diante por causa de machambas. A desistência é mais acentuada no final do segundo ciclo para o terceiro”. Consultado o Diretor da escola sobre o assunto, ele disse: “A maior parte dessas meninas matriculadas vão desistindo principalmente na 6ª classe”.

Geralmente as escolas iniciam com inscrição de matrícula no final do ano e, no início do ano, é mais para fazer a confirmação dessa inscrição acompanhada de documentação, caso seja necessário. Entretanto, no final do primeiro trimestre, inicia a colheita dos camponeses. Assim, estes e suas famílias se deslocam para as machambas, que estão localizadas distantes da povoação.

A decisão de cultivar longe de suas casas está condicionada à fertilidade da terra. No seu ponto de vista, os terrenos que se localizam perto de montanhas são virgens, por isso são mais férteis e produtivos. É nesse âmbito que os pais levam suas filhas para os ajudarem na colheita. Os alunos são obrigados, por conseguinte, a desistirem para acompanhar os pais à machamba para a colheita e por se tratar de lugares sem acesso à transporte. Eles são forçados a permanecer até o término da colheita, relegando a escola para o segundo plano. Quando regressam à escola, sentem-se ultrapassadas e, por isso, preferem desistir.

A questão seguinte procurava saber quais os discursos que usavam no sentido de evitar a evasão da rapariga na escola. Os professores dizem que promovem sessões teatrais nas igrejas onde maior parte da população da região frequenta aos domingos. É nessas sessões que eles promovem a divulgação de informação referentes ao não abandono da escola, entre outras informações. Segundo suas falas:

Um das formas que nós encontramos para incentivar a permanência da rapariga na escola é o teatro que reporta as consequências de casamentos prematuros, gravidez prematura e a falta de escolaridade. Nós apresentamos os teatros nas igrejas para que a informação chegue aos pais e encarregados de Educação.

Qualquer informação que a escola pretende dar aos pais e encarregados de educação usa a igreja como um canal de disseminação, isto porque a maior parte da população desta localidade professa a religião cristã católica.

Em algumas localidades onde apresentamos nossas peças teatrais registram-se algumas mudanças, embora essa mudança seja lenta nota-se algum afluxo de meninas

maiores nessas escolas, como também alguns pais passaram a priorizar a escolarização de suas filhas.

Nós trabalhávamos em parceria com algumas ONGs que nos ajudavam a divulgar nossas peças, mas neste momento estamos parados porque não temos meios financeiros e nem transporte para nos deslocarmos para outras localidades. (Professores da EPC Mutange, 2016).

O grupo de teatro formado por professores da EPC de Mutange disseminava discursos para retenção da rapariga na escola. Essa foi uma estratégia coordenada por ONGs interessadas no acesso e na permanência das raparigas na escola. Essas organizações eram responsáveis pelo patrocínio do grupo de teatro, facultando-lhes transporte para todo o distrito da Maganja da Costa. Hoje, por falta de financiadores, os professores sentem-se limitados em disseminar discursos sobre educação da rapariga. Para eles, os teatros apresentados na igreja e em grandes concentrações da população ajudavam os pais das meninas a terem outra visão sobre educação de suas filhas. Alguns pais assimilavam logo e outros, aos poucos, iam cedendo.

Segundo o diretor da escola, embora a situação da desistência tenha melhorado, ainda se verifica evasão das raparigas na escola. Para ele, a desistência da rapariga preocupa a ele, como diretor, não apenas por elas serem alunas, mas também porque convive com elas e conhece o potencial de cada uma. Ele afirma que:

Como diretor desta escola, sinto muito pela perda de meninas na escola, algumas delas são meninas muito inteligentes que podemos visualizar um futuro diferente, mas os pais e a comunidade as impedem de alcançarem um futuro diferente. As professoras muitas vezes procuram ajudá-las dando-as um lugar em suas casas para que elas continuem seus estudos, mas os pais têm medo que elas se envolvam com homens que sejam de outras tribos. O Povo daqui é muito conservador, suas filhas só se podem casar com homens que seja desta localidade ou desta tribo.

Procuramos ver quem são esses homens com quem elas se casam, isto porque, anteriormente, os professores eram responsáveis pelo abandono das meninas, pois eles se envolviam com elas, entretanto com novas medidas tomadas pelo governo os professores temem o envolvimento com elas. Nessa óptica, procuramos e descobrimos que são pessoas da própria comunidade que se envolvem com elas, ou por outra, que são responsáveis pela desistência das raparigas na escola por casamentos prematuros. Temos dado palestras explicando as consequências dos casamentos prematuros, gravidez, pobreza, problemas nos partos de mulheres com gravidez prematura. As palestras são realizadas nas igrejas onde tem maior aglomeração da população. (Diretor da EPC Mutange, 2016).

Com base na resposta dos professores e do diretor, procurei saber os seus pontos de vista sobre a educação da rapariga, se as raparigas têm ou não interesse em dar continuidade aos seus estudos. Os professores, o diretor da escola e a pedagógica sublinham: “Nós temos observado que as meninas querem estudar, algumas delas que terminam o nível primário gostariam de dar continuidade com seus estudos, contudo os homens são maus, tiram-nas da escola para fazerem filhos e continuarem com a pobreza”. A pergunta que não me calava era a seguinte: “Se essas meninas não fossem casadas teriam outra atividade por fazer? Uma vez que as que terminam a

Educação Básica não conseguem prosseguir por não terem recursos financeiros, e, ainda, as escolas com níveis posteriores estarem longe do seu alcance”.

Associada à questão anterior, indaguei sobre a importância que os pais dão à escolaridade de suas filhas. A essa questão, os professores sublinham o seguinte:

Nós sentimos que os pais não se interessam com a educação de suas filhas, por isso a sua maior preocupação é que elas atinjam a puberdade para poderem se casar. Eles têm suas filhas como aquelas que lhes vai ajudar na sobrecarga familiar, é por causa disso que eles são relutantes em suas filhas continuarem com seus estudos na vila sede. Os pais têm medo que elas sejam enganadas e engravidem com pessoas que não têm compromisso com elas.

A ideia que os pais têm sobre educação de seus filhos é que eles irão aprender e encontrarão um emprego para trabalhar. Esse investimento é a longo prazo, mas eles estão procurando respostas para aqui e agora. O que eles têm aqui e agora são machambas, logo, sua maior preocupação é suprir as necessidades básicas de agora. (Professores da EPC Mutange, 2016).

Tanto os professores, como o diretor concordam que a desistência das meninas está associada a questões culturais e econômicas, como é o caso de casamentos prematuros, problemas financeiros para manter suas filhas distante deles. Segundo o diretor:

Os pais usam as meninas como fonte de riquezas, quando a criança ser homem eles dizem que vai ser ladrão ou vai pertencer a outra família e geralmente as meninas é que ouvem os conselhos dos pais do que os rapazes.

Os rapazes geralmente vão à procura da vida, também os pais não se importam muito com eles, porque os rapazes posteriormente se casam e passam a pertencer à família da mulher. (Diretor da EPC Mutange, 2016).

Contrariamente às respostas dos professores e do diretor da escola, a pedagógica considera que um dos principais fatores da desistência das meninas é a pobreza, como forma de atenuar seu sofrimento, eles recorrem à prática da agricultura, arrastando com eles suas filhas, para aumentar o campo de suas práticas de agricultura. Segundo ela: “Isso acontece porque os pais valorizam mais a agricultura, eu dou razão em parte, é única fonte de sobrevivência deles”.

Consultados os pais sobre educação de suas filhas, e sua posição em relação à continuação de seus estudos, eles proferiram as seguintes palavras:

Nós gostaríamos que nossas filhas continuassem a estudar, contudo, não existe uma escola secundária sequer por perto. A EPC de Mutange é uma escola de referência desde o tempo colonial. Ela encontra-se no centro de todas as localidades que estão em redor e não fica distante. Em tempos passados, as crianças de outras localidades estudavam aqui, depois que essas localidades passaram a se beneficiar de EPCs, porque não podem transformar esta escola em uma Escola Secundária que aceitamos que beneficiaria nossos filhos e crianças de outras localidades. Nossas comunidades não iriam se queixar por nossos filhos não conseguirem estudar e nem iríamos despende de muitos recursos para por nossos filhos a estudar fora. Veja que daqui a vila sede são 15 km, que criança é essa que percorrerá essa distância todos os

dias? Isso implica recursos, nós não temos condições de comprar motos ou bicicletas para nossas crianças é por causa disso que preferimos que elas fiquem em casa depois que terminam o EPC. (Pais de raparigas da EPC Mutange, 2016).

O conselho de pais da escola apresentou o seu sentimento sobre a limitação de estudos de seus educandos. A posição do conselho de pais apresentou-se para mim suplicando por uma Escola Secundária para permitir que seus filhos continuassem com os estudos. No momento, senti-me constrangida perante suas falas e tive que explicar para eles que eu estava apenas fazendo pesquisa. No final do nosso encontro, eles fizeram a seguinte solicitação: “Nós estamos a pedir grande favor de dizer às autoridades lá, para trazerem uma escola secundária para os nossos filhos continuarem a estudar. Nossas filhas também irão aproveitar e estudar, mas fica difícil mantê-las de longe”. Embora sua solicitação priorize a continuação de seus filhos, eles mostram a dificuldade em manter suas filhas a distância. A solicitação de uma escola secundária revela que os pais estão interessados em ver suas filhas a estudarem.

Os diferentes discursos atribuem culpas aos pais pelos casamentos prematuros e gravidez precoce, e, ainda, são apontados como responsáveis por incitar suas filhas a desistirem com os estudos, considerando suas filhas como fonte de rendimento. Por exemplo, uma notícia apresentada pelo Jornal *Verdade* em Moçambique que abordava questões da educação da rapariga no distrito da Maganja da Costa sublinhou que, “[...] apesar da implementação de políticas visando promover e manter a rapariga na escola, o quadro de desistência escolar de raparigas é sombrio no distrito da Maganja da Costa, sendo uma das principais razões os casamentos prematuros” (PAULINO, 2014, n.p.). Não obstante, os professores confirmam que a sobrevivência da população daquela região é baseada na agricultura. Nos seus pronunciamentos, eles afirmam o seguinte: “A população desta região vive basicamente de agricultura, ainda que seus filhos façam a 7ª classe não podem desempenhar nenhuma outra atividade que não seja a agricultura”.

A informação dos professores e do diretor da escola contraria aquilo que é desejo dos pais das alunas. Quero acreditar que os teatros na comunidade fizeram efeitos no seio da população. Como resultado os pais sentem-se tocados a confrontarem aspetos da sua cultura e a dinamicidade da sociedade em que vivem. Essa mudança de atitude merece uma resposta à altura, a introdução de outros níveis de escolaridade, porém as promessas de introdução dos níveis de escolaridade exigida pela sociedade terminam e são pouco cumpridas. Com isso, pretendo dizer que os discursos e as estratégias estimulam a sociedade em algo que eles não conseguem prover; há, por parte do Estado, uma inaptidão para responder aos anseios lançados no meio da população.

O governo é incapaz de expandir escolas secundárias em lugares estratégicos que permitam às meninas e aos meninos das diferentes comunidades a frequentarem outros níveis de ensino médio. Permita-me dizer que o Estado é refém de suas políticas traçadas nos diferentes documentos, como os Planos Estratégicos da Educação, Plano Curricular do Ensino Básico, entre outros documentos. Essa impotência do governo contraria os discursos difundidos sobre igualdade de acesso à educação, bem como a inclusão da rapariga dispostos na Constituição da República, defendidos pelo Sistema Nacional de Educação que consigna a educação como um direito e um dever do cidadão. Há um discurso que busca constantes tentativas para possibilitar a inclusão da rapariga no sistema de ensino, porém a impotência do governo de proporcionar outros níveis de educação contraria os discursos propalados sobre inclusão, assim eles excluem a rapariga do povoado de Mutange. Duschatzky e Skliar (2001) afirmam que os atuais discursos sociais são revestidos por novas palavras e dissimulados por um cortinado democrático para acomodar as intenções dos promotores. Eles sublinham ainda que é nesse contexto que os discursos propalados sobre cultura, identidade e inclusão/exclusão são tomados levemente e intercambiados sem nenhum esforço para os detentores de poder para governar a esses grupos sociais.

Ao analisar suas respostas, solicitei uma opinião sobre educação naquela região, a pedagógica disse:

Pelo jeito que as coisas estão indo daqui alguns anos, os professores virão trabalhar e não existirão alunos nas escolas. Não porque as crianças foram alfabetizadas, mas porque essas crianças não aprendem nenhum ofício que lhes ajudem a pôr em prática depois que terminam a 7ª classe. Elas voltam às machambas sem sequer aprender uma outra forma de produzir que lhes possa dar rendimento. Por exemplo, elas aprendem que as queimadas prejudicam o solo, mas qual é outra forma para substituir as queimadas, não sabem como tornar fértil as terras não sabem, eles continuam fazendo aquilo que aprenderam dos antepassados. (Pedagógica da EPC Mutange, 2016).

Enquanto isso, os professores afirmaram:

Por aquilo que temos observado aqui nesta localidade, acreditamos que se a vida continuar tão difícil assim como está sendo, as escolas tornar-se-ão vazias. A vida está muito difícil, o dinheiro desapareceu, está difícil manter uma família, comprar material didático para as crianças. Nestes últimos anos, nós assistimos muita desistência de alunos na escola, principalmente alunos das classes intermediárias, do EP1 para EP2. O número de desistências dos alunos aumentou, isso não só está acontecendo com as meninas, mas também com os rapazes. Nós verificamos essa ausência, não só porque os conhecemos, mas também através das pautas. (Professores da EPC Mutange, 2016).

A direção da escola afirma que o aumento de casos de desistência está relacionado ao novo custo de vida. O nível de vida dos moçambicanos, principalmente os que se encontram na zona rural, que dependem unicamente da agricultura, baixou bastante. Nos últimos anos,

algumas regiões do país foram fustigadas por enchentes e secas. No caso concreto da Maganja, nos primeiros trimestres de 2014 e 2015, o distrito foi devastado por fortes enchentes e não houve produção, a população vivia de doações. Em 2016, as chuvas foram tardias e os camponeses não conseguiram produzir o suficiente, o que refletiu nos celeiros e na economia. No primeiro semestre de 2015, o metical<sup>55</sup> começou a sofrer uma depreciação perante o dólar, aliado à instabilidade política e ao conflito armado. Isso provocou uma inflação de preços de produtos de primeira necessidade no mercado, retirando o poderio de compra não apenas dos camponeses, mas também da população em geral. Para além dessas enfermidades sociais, existe também a fraca capacidade de distribuição de rede escolar, que exclui as zonas rurais.

#### 4.5.1 Os desafios do cotidiano das raparigas

Gostaria de finalizar esta apresentação descrevendo um pouco a vida de algumas raparigas com quem conversei em Mutange (Ver Figura 10). Faço isso para ressaltar que essas pessoas a que os discursos analíticos tratam como um conjunto de raparigas cuja cultura não valoriza a escola são sujeitos de carne e osso, com aspirações e uma vida muito difícil. Na presente pesquisa, foram entrevistadas 3 raparigas, sendo uma da 7ª classe, 2 da 6ª classe e codificadas por Rem1 (16 anos), Rem2 (15 anos) e Rem3 (14 anos). O aspecto comum a todas as entrevistas que ressalto de imediato é que todas as raparigas com que conversei, aqui e durante a pesquisa, alegam que, antes de sair de casa para ir à escola, devem fazer uma série de atividades.

Figura 10 - Alunas entrevistadas na EPC de Mutange



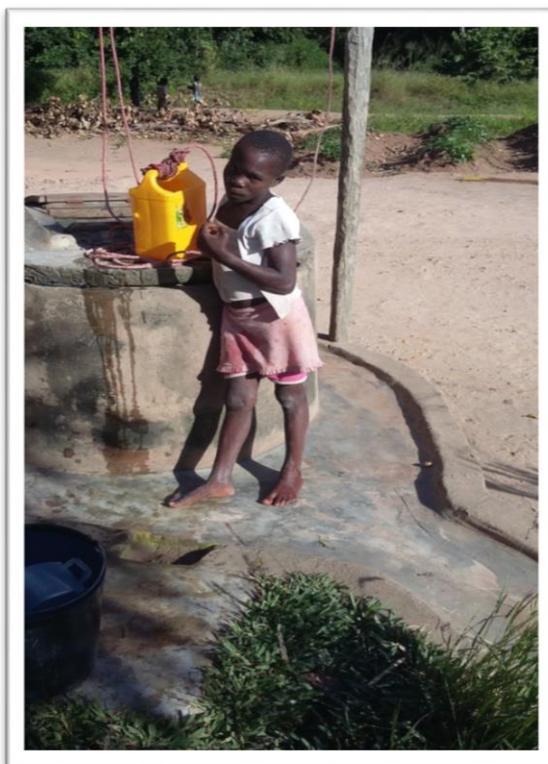
Fonte: Acervo da autora, 2016.

---

<sup>55</sup> Moeda moçambicana.

A foto da Figura 11 a seguir ilustra o cotidiano das raparigas. A menina Sol, que, antes de ir à escola, precisa tirar água, varrer o quintal, acender o fogo, para depois, e só depois dessas atividades, poder ir à escola. No regresso da escola, ela faz o jantar para os irmãos mais novos, a mãe da menina estuda no curso noturno. Sol era vizinha da casa onde eu estava hospedada durante o meu trabalho de campo na Maganja da Costa. Sol é um dos exemplos das crianças que, no seu dia a dia, desempenha diferentes atividades caseiras. Sol não só faz as atividades em casa, como também na escola.

Figura 11 - O cotidiano da rapariga



Fonte: Acervo da autora, 2016.

As questões dirigidas às raparigas constituíram-se de perguntas rotineiras, como é o caso de idade e de classe, bem como perguntas que procuram investigar o seu dia a dia na escola e em casa, seus sonhos e seus impasses. Foi uma entrevista de carácter individual. Entretanto, na sua organização, foram aglomeradas as respostas de acordo com as perguntas efetuadas.

A primeira questão dirigida a essas raparigas foi relacionada ao seu dia a dia. Procurei saber delas o que faziam todos os dias quando acordavam. A essa pergunta, a Rem1 disse o seguinte:

Todos os dias quando acordo nas manhas varro o pátio de casa, lavo pratos, depois me preparo para ir à escola. Na escola, varro o pátio com outras meninas, isso antes do início das aulas, depois varremos as salas de aulas e nos sábados viemos à escola para lavar as salas de aulas e as casas de banho. Nos meus tempos livres, cozinho, capino e brinco com minhas amigas. (Rem1, 2016).

A essa mesma questão, a Rem2 disse: “Em casa lavo louça, vou buscar água para deixar em casa, pillo mandioca<sup>56</sup> e milho<sup>57</sup>, varro a casa, cozinho, lavo roupa, cuido dos meus irmãos, também, tenho ido à machamba com meus pais e no tempo livre brinco com minhas amigas”. A Rem3 afirmou que: “Em casa faço todas as atividades, desde lavar roupa, cozinhar, engomar, varrer, tomar banho e ir à escola. Na escola, costumo a fazer trabalho da escola”.

As informações dadas pelas meninas ilustram as dificuldades que elas encaram para conciliar as atividades domésticas e sua escolarização. Para além do trabalho que elas têm de fazer em suas casas, a escola atribui tarefas obrigatórias como uma condição para assistir às aulas. Embora essas atividades sejam escalonadas, não deixam de ser árduas para quem sai de casa muitas vezes atrasada por causa da lista de atividades que devem fazer antes de ir à escola. No entanto, nos discursos de retenção da rapariga na escola, consta como uma das estratégias a sensibilização dos pais para reduzirem as atividades domésticas.

A EPC de Mutange leciona aulas para 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes no período da manhã. Isso significa dizer que elas acordam antes das 5 horas da manhã para conseguir realizar todas as atividades de casa, as mais pontuais, e dirigir-se à escola para, por sua vez, limpar o pátio e as salas de aulas para, depois, participar das aulas que têm início às 7 horas. O seu compromisso não só se limita às tarefas domésticas, mas também às escolares, que são também obrigatórias para dar início às aulas. Uma vez terminadas todas as tarefas, escolares (aulas), elas ainda dão continuidade às tarefas domésticas que não concluíram ao sair de casa e as eventuais que surgirem em suas casas. Isso significa pouco, ou nenhum tempo, para preparar as lições para o dia seguinte.

Nos sábados, quando elas não vão à escola, devem seguir com seus pais para as machambas onde vão cultivar ou colher algo para sua alimentação. O envolvimento das meninas nas tarefas domésticas, bem como na produção agrícola como meio de sobrevivência está relacionado à integração delas na constituição familiar camponesa, como sublinha (PINTO, 1999). O autor aponta que o trabalho é a marca que impregna as famílias camponesas. Dessa

---

<sup>56</sup> A mandioca é pilada seca para fazer farinha.

<sup>57</sup> O milho é pilado para tirar a casca, depois colocado de molho por dois dias e secado para tirar farinha de milho, para uns; para outros, depois de tirar a casca, o milho é lavado, secado e a moageira se encarrega de fazer farinha.

forma, o trabalho desempenha um papel agregador, ocupando uma posição primordial na sociedade camponesa. Daí que as tarefas apontadas pelas raparigas constituem elementos de sua formação como mulher e de integração no seu meio social. No entanto, conciliar tarefas domésticas e escolares não é tão fácil, é necessário articular entre essas duas esferas que disputam a todo o momento, reivindicando uma posição primordial na vida das raparigas.

Embora os familiares e as comunidades pretendam alienar a rapariga com discursos essencialistas, eles não conseguem controlá-la não só pelo próprio dinamismo das culturas como também pela globalização. Diariamente, somos confrontados com mudanças imperiosas e dinâmicas da própria sociedade, quer de ordem cultural, econômica, política e tecnológica. Essas mudanças são significativas, elas alteram consubstancialmente a esfera social. Essas mudanças são conflitivas; entretanto, são autoras da produção de novos imaginários sociais. Como sugerem Rizvi e Lingard (2013), os imaginários sociais são construídos dentro da própria sociedade. Se antes as raparigas de Mutange se acomodavam em discursos que lhes projetavam para serem donas de casa e, para tal, tinham um cronograma de atividades domésticas que lhes concedia um status para se integrarem no meio da sua sociedade, hoje elas reivindicam sua escolarização, como se pode ver nas afirmações colhidas durante as entrevistas. Quando questionadas, após sua conclusão, quais os passos que pretendiam tomar, elas afirmam que: “Eu gosto de estudar, gostaria de poder continuar com meus estudos na vila” (Rem1); “Quero continuar com meus estudos” (Rem2); “Gosto de estudar, gostaria de terminar na 12ª classe, eu vou terminar com meus estudos porque não vou parar, tenho família na vila” (Rem3).

Quero acreditar que muitas outras raparigas que desistiram da sua escolarização, antes mesmo de terem concluído, gostariam de ter continuado com seus estudos, porém os problemas da pobreza, aliados a problemas econômicos, problemas de índole políticos de educação (distribuição de rede escolar, problemas de comunicação) e problemas culturais as impediram de prosseguir com os estudos.

Ao me referir aos anseios das meninas em dar continuidade aos estudos, pretendo mostrar que as mudanças que vão ocorrendo em todo mundo devido à globalização produzem dentro delas uma nova visão, uma nova leitura do mundo que elas pretendem fazer parte. Concordo com Burbules e Torres (2000) ao afirmarem que o imaginário não é algo herdado, mas construído e partilhado pelas próprias comunidades.

De acordo com o depoimento dos professores e do conselho de pais da escola, as meninas não conseguem dar continuidade aos estudos por falta de recursos financeiros para estudarem na vila sede. Fica claro que as meninas são excluídas do sistema de ensino por falta de meios financeiros. Burbules e Torres (2000) consideram como um dos principais problemas

da exclusão social a questão econômica. Os autores sublinham ainda que exclusão é mais notória no seio das mulheres em países subdesenvolvidos. Concordo com a afirmação dos autores. Em Moçambique, a exclusão tem mais incidência nas regiões rurais, nas vilas e nas regiões mais recônditas, onde não existe emprego. A população vive da prática de agricultura familiar, com enxada de cabo curto, sem garantia de excedente que sirva de rendimento familiar. As possíveis instituições que se podem encontrar nesses locais é uma escola do ensino primário e, muitas vezes, incompleta. A distribuição de bens de serviço em Moçambique é caracterizada por um *apartheid*, instituído por meio da distribuição desigual de bens de serviço, bem como de bens econômicos e financeiros, que desfavorecem a continuidade dos estudos das raparigas do povoado de Mutange.

As meninas com as quais conversei ao longo do meu estudo na escola de Mutange disseram que gostariam de continuar com seus estudos. Julgo que elas estão convictas que precisam continuar seus estudos, tanto é que elas dizem que pretendem ser professoras. Quando questionadas sobre o que planejavam para seu futuro, responderam o seguinte: “Meu sonho é ser professora, gosto” (Rem1); “Quando eu estudar quero ser senhora professora” (Rem2); “Quero ser professora” (Rem3). Essas são as leituras que elas fazem do mundo em que elas vivem, afinal a inter-relação com outros, os movimentos migratórios, a escola, os professores e as professoras ajudam as raparigas a fazerem outras leituras diferentes das que lhes foram impostas. Acredito que essa mudança de visão não está apenas nas meninas, mas também nos pais e nos encarregados de educação. Segundo elas, os pais é que as incentivam a continuar a estudar, como se pode observar em suas falas: “Meus pais me incentivam a continuar a estudar” (Rem1); “Meus pais me dizem para estudar e terminar” (Rem2); “Meus pais me incentivam a estudar” (Rem3). De certa forma, compreende-se que os pais não estão alheios às mudanças e às exigências da sociedade em que eles vivem. Quero acreditar que tanto o teatro como as relações de caráter social os ajudam a fazer outras leituras da época em que nos encontramos.

As atitudes das meninas levam-nos a entender que existe um interesse nelas, o esforço delas em chegar até o fim do nível básico, isto é, na 6ª e 7ª classes, mostram-nos que são movidas pelo sonho de ser algo. Se analisarmos cuidadosamente, podemos verificar que muitas outras raparigas desistiram ao longo do seu percurso de escolaridade. As meninas entrevistadas são as poucas que sobraram entre, certamente, as centenas de meninas que foram desistindo ao longo do percurso estudantil. No entanto, mora a incerteza nos seus desejos, se continuarão com

os estudos ou não. A Rem1<sup>58</sup> quer continuar a estudar, porém não tem certeza se o pai irá pagar os seus estudos na vila.

Em conversas com a pedagógica, ela sublinhou: “a Rem2<sup>59</sup> é uma menina dedicada, eu pessoalmente gostaria que ela pudesse dar continuidade com os estudos, mas não sei se o pai vai deixar, porque os pais desta região não permitem que suas filhas estudem na vila”. Assim como a Rem2, existem muitas outras meninas que queiram continuar com os estudos. Entre muitas das razões de desistência de muitas meninas, acredito que a certeza de não poderem avançar desmotiva-as. A outra razão pode estar associada à língua de comunicação, por exemplo, as três meninas com quem conversei nenhuma delas tinha um domínio da língua portuguesa. Pude perceber o esforço que elas faziam para compreender as perguntas que eu as dirigia. Assim, a limitação da língua pode ser um dos fatores de desistência das meninas. Pretendo com isso dizer que as meninas que foram desistindo ao longo do percurso podem não o ter feito por motivos de casamento, como os professores pretendem mostrar, mas sim pela dificuldade de compreensão da língua. Além disso, a desistência também pode estar associada à pobreza, à falta de recursos. É, por isso, que existe um movimento de vai e vem das meninas.

---

<sup>58</sup> Código das entrevistadas.

<sup>59</sup> Código das entrevistadas.

## CONCLUSÃO

Procurei, ao longo desta tese, acompanhar como vem se dando a educação das raparigas em Moçambique, tendo por pressuposto a proposta de Ball (1994a) de que as políticas educacionais e curriculares envolvem a circulação de sentidos por diferentes contextos. Também subsidiada por Ball (1998), não pude me furtar, ao longo do texto, a fazer algumas avaliações da adequação das políticas no que concerne aos seus resultados imediatos, assim como no que tange à garantia de maior justiça social.

Parti da observação de que as políticas educacionais em Moçambique são muito influenciadas por políticas internacionais que promovem os discursos sobre a educação da rapariga. Assim, no que tange aos currículos e às políticas educacionais que suportam sua adoção, em Moçambique, as demandas internacionais por igualdade entre os gêneros foi parte importante das transformações recentes. As demandas da Educação para Todos, por exemplo, foram fundamentais na definição dos Planos Educacionais de Moçambique (PEEC e PCEB), que se compromete com *o acesso universal e uma educação de qualidade aceitável; oportunidades para raparigas e crianças em regiões desfavorecidas* (MOÇAMBIQUE, 1999). Assim, este estudo buscou entender os desdobramentos das políticas nacionais com corte universalista na região central de Moçambique, lugar relatado pelos Planos Estratégicos da Educação como sendo um dos mais problemáticos em relação à educação da rapariga.

A despeito dessas políticas já contarem, atualmente, com quase 20 anos, observei, ao longo desta tese, inúmeras dificuldades em suas recontextualizações no nível da prática, parte considerável delas creditadas, por minha análise, a problemas com a recontextualização das políticas internacionais no âmbito local. Há inúmeros problemas de infraestrutura, especialmente nas escolas das regiões rurais, conforme descrevi para o caso da Zambézia. A cobertura da rede escolar é fraca, o que obriga as crianças a longos deslocamentos. Os riscos e os custos associados ao deslocamento são, em muitos casos, impeditivos do progresso na escolarização, especialmente para raparigas que não podem sair de suas cidades e viver sozinhas nas regiões em que há escolas completas. Ainda que o governo venha optando pela construção de salas de aula com material de baixo custo como forma de contornar as dificuldades financeiras, em muitas escolas das zonas rurais, como a EP1 de Niússe onde pesquisei, as crianças têm aulas a sombra das árvores pela ausência de salas próprias.

Os discursos de universalização da educação das políticas nacionais enfrentam, no entanto, outros problemas para além da infraestrutura, por vezes quase inexistente nas escolas.

A formação de professores também não foi universalizada. Nas escolas mais afastadas em que pesquisei, há professores sem nenhuma formação, o que também se torna um óbice para a universalização da escolarização completa, visto que apenas professores com formação podem atuar nas EPC. Para além disso, a problemática da baixa formação dificulta a recontextualização das políticas nacionais no âmbito local, no “contexto da prática”, no dizer de Ball (1994b).

O currículo proposto pelas políticas de universalização da educação de Moçambique, levadas a cabo desde os anos de 1990, em consonância com diretrizes internacionais, aludem a um currículo que proporcione *alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos*. Ainda, perspectiva-se que o currículo seja capaz de ser sensível *às condições locais e às necessidades universais de interesses comuns*, que estão refletidos nos programas educacionais, bem como nos discursos pedagógicos. Nesse sentido, o currículo é constituído de uma parte relacionada a conteúdos tidos como universais, a serem acrescidos de 20% de saberes locais.

Em que pese minha discordância quanto a soluções que pressupõem a possibilidade de articular conteúdos universais e locais pela simples adição de um a outro no currículo (MACEDO, 2006b), o que abordei nesta tese foi a pouca ou nenhuma relevância dada, nas escolas em que pesquisei, aos saberes locais. Destaquei, ao longo do trabalho, o reconhecimento dos docentes e das equipes pedagógicas quanto à importância desses conhecimentos, assim como sua dificuldade em operacionalizar a parte local. Assim, as culturas universais ganham centralidade no currículo, o que dificulta a relação da escola com as comunidades locais.

O maior exemplo dessa dificuldade que observei diz respeito à língua de escolarização. Em todas as escolas em que pesquisei, o ensino é todo em português, quando as crianças dominam pouco ou nada do idioma oficial (do colonizador). Apesar das políticas nacionais preconizarem, como mostrei, o ensino bilíngue, as condições locais, com docentes que, em muitos casos, não falavam a língua local, impedia a comunicação entre os professores e as crianças. Embora essa realidade impactasse negativamente toda a educação do distrito estudado, ela era mais grave no que tange às raparigas, na medida em que dominam menos o português.

Apesar de todas essas dificuldades que observei no contexto da prática na província de Zambézia, comumente, quando se fala de educação da rapariga da zona rural e sua progressão no sistema de educação, os fatores culturais têm sido apontados como principais vilões da progressão da rapariga, secundados por fatores econômicos e de distâncias. Um dos poucos estudos que ilustra que os problemas da desistência da rapariga não estão apenas associados a questões culturais, destacando questões de ordem econômica e política, foi elaborado pela Organização não Governamental Dinamarquesa IBIS:

[...] a IBIS tem se deparado com várias situações que não permitem a conclusão dos níveis de ensino, pela rapariga, o que perpetua a situação pouco favorável para ela e para a mulher, bem como as desigualdades socioeconômicas para este grupo social. Embora o número de crianças e jovens que frequentam a escola tenha aumentado a taxa de abandono escolar, continua a ser muito elevada, especialmente entre crianças de comunidades empobrecidas. A integração da rapariga na Educação, nos diferentes níveis, é ainda muito lenta por diversas razões, entre elas, as de ordem econômica, social e cultural. (BRIGITTE *et al.*, 2015, p. 3).

O mesmo estudo efetuado pela IBIS demonstra que as dificuldades da progressão da rapariga também estão relacionadas ao currículo que não inclui aspetos de gênero entre outros elementos, como refere: “O currículo utilizado carece de uma inclusão dos aspetos de gênero e de habilidades para a vida, de forma mais homogênea, em todos os livros de ensino-aprendizagem” (BRIGITTE *et al.*, 2015, p. 9). Ainda é necessária uma orientação clara para a igualdade de gênero e a luta contra todas as formas de violência de gênero, tais como o casamento forçado e prematuro, a desistência da escola por parte das raparigas (BRIGITTE *et al.*, 2015).

O Banco Mundial (2005) trouxe alguns aspectos que também observei na Zambézia. O BM estacou a distribuição da rede escolar, como, por exemplo, a distância a percorrer de casa para escola e vice-versa, infraestruturas escolares inadequadas às raparigas, a insuficiência de professores e professoras, bem como aspetos referentes ao comportamento de professores, materiais e livros escolares. Para o Banco Mundial, esses aspetos contam na educação da rapariga. No entanto, muitas vezes, os resultados das pesquisas feitas sobre a problemática da rapariga por instituições tanto governamentais como não governamentais são genéricos, não levando em conta os contextos específicos, o que pretendi iluminar neste estudo em relação à província estudada.

Interessou-se nessa recontextualização, especialmente, dialogar com estudos que têm usado a cultura para justificar a desistência das raparigas. Tanto em entrevistas que realizei como em diferentes relatórios apresentados pela UNICEF, pelo PNUD, pelo RDH, pelo PEEC e pelo Ministério da Educação, apontam-se fatores culturais e econômicos (casamento prematuro, pobreza) como os principais inibidores da participação da rapariga na escola. Sem negar a existência de fatores culturais — que demonstro são também produzidos pela dominação colonial e não próprios apenas da cultura africana —, quis defender, nesta tese, que essa justificativa atua como forma de culpabilizar a rapariga e sua cultura pela exclusão de que ela é vítima. Tal culpabilização é ainda mais forte no que tange à população rural e visa apontar as fragilidades do lado mais fraco - ao invés de assumir que somos parte do problema - e dificulta o equacionamento das políticas no sentido de maior justiça social.

As famílias, muitas vezes, servem de álibi por parte dos professores e investigadores sobre educação da rapariga, para justificar os fracassos das políticas educacionais. Como tal, eles são considerados culpados de retirar suas filhas da escola na época de colheita, como também para realização de casamentos prematuros. Mesmo que a ausência da rapariga na escola na época da colheita possa ocorrer, e foi por mim observada nos distritos que estudei, ela não significa que os pais não querem que as meninas estudem ou desvalorizem a escola. Trata-se da única forma de sobrevivência das famílias, desse modo a escola precisaria respeitar a sazonalidade desses trabalhos. Também as questões dos casamentos precoces foram percebidas, por mim, como, muitas vezes, a única saída para as famílias, assim como para as raparigas, que não contam com condições econômicas mínimas para sobrevivência.

As dificuldades que os pais e as meninas atravessam não foram sinônimo de recusa à escolarização. As entrevistas mostraram claramente a posição dos pais em relação à educação de suas filhas, assim como as meninas entrevistadas. Os pais e os encarregados de educação muitas vezes se encontram pressionados por imposições externas, concretamente meios financeiros para custear a educação de suas filhas distante de suas famílias. Tendo em conta que a maior parte deles são camponeses e sua produção é praticamente de subsistência, custear a educação de suas filhas distantes de casa significa tirar o pão dos outros membros da família. Ainda existem as internas que estão relacionadas ao senso de responsabilidade, que não os permitem deixar suas filhas longe de casa por conta própria. Todas as meninas com quem pude falar dizem que gostariam de dar continuidade aos seus estudos; elas têm as mesmas aspirações que têm as crianças, querem ter uma profissão, ser professoras, por exemplo. As políticas educacionais é que não estão preparadas para responder a essas demandas. A distribuição inoperante da rede, a pouca ou nenhuma formação de professores, o ensino em língua não dominada é que vão cortando esses sonhos.

Assim, o mecanismo perverso da exclusão se materializa nas políticas. Por um lado, as políticas nacionais, recontextualizando as diretrizes internacionais, propalam a inclusão dos até então excluídos. Elas são o lado bom, aquela que quer incluir. Por outro lado, a exclusão é justificada preponderantemente por características da cultura local. Ela é o lado mau, aquele que obstaculiza a inclusão projetada. Raciocínio semelhante pode ser levado a cabo no que tange ao reconhecimento de organismos internacionais em relação a condições de recontextualização nacional de seus discursos. Eles propugnam e incluem nas políticas nacionais de Moçambique a ideia de equidade de gênero e igualdade de oportunidades. São as dificuldades do contexto nacional que obstaculizam o funcionamento dessas políticas. No modelo *top-down* criticado por Ball (1994a), o contexto nacional de produção de texto impede

a correta implantação das políticas globais, assim como o contexto da prática é apontado como o óbice pelos formuladores nacionais das políticas. Pouco se diz sobre os efeitos desiguais da globalização ou sobre as brutais desigualdades econômicas em países como Moçambique. Assim, as políticas de inclusão justificam sua ineficiência pela própria condição de exclusão que as faz necessárias.

Entendo que o emperramento das políticas de promoção da rapariga não tem a ver com a implementação — não são defeitos da implementação — mas problemas do próprio modelo pelo qual são formuladas que dissocia formulação e prática. Tanto os diretores da educação como as direções das escolas e os professores mostraram-se pessoas a altura de executar essas políticas. Trata-se de pessoas envolvidas e conhecedoras do seu trabalho. As raparigas e seus responsáveis valorizam a educação. O desafio que impõe pensar é em que medida é produtivo continuar a formular políticas de cima para baixo, com a pretensão de que é possível educar em contextos próprios com princípios e expectativas globais. Tais discursos operam na lógica do resgate do outro: é preciso resgatar Moçambique, assim como é preciso resgatar as raparigas. Ambos são definidos como lugares da falta, suas culturas são tidas como o problema e a diferença é apontada como inferioridade. Por mais ambivalente que este processo possa ser, e é, as estratégias de inferiorização do outro estão, segundo Bhabha (2001), no cerne do colonialismo.

Diante do que constatei — apenas parte aqui narrada —, sinto-me no dever de apontar algumas sugestões. Não será, a meu ver, possível implantar qualquer política de universalização da educação sem que se toque em três problemas fundamentais: a criação de infraestrutura, a formação docente e a criação de um subsídio para que as raparigas frequentem a escola. É preciso melhorar as condições de funcionamento das escolas, disponibilizando salas de aula, material didático e corpo técnico que resolva o problema do trabalho infantil na própria escola. A formação é, como destaquei, parte prioritária para melhorar a produção local do currículo e para garantir a educação bilíngue, tornando a escola um lugar mais receptivo, especialmente às crianças das zonas rurais. Finalmente, políticas afirmativas necessitam de criar condições financeiras para que as crianças possam aceder à escola e aí permanecer. Sem políticas de redistribuição de renda, a universalização da educação vai continuar localizando no “outro” as razões do seu fracasso.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAMSSON, Hans; NILSON, Anders. *Aproveitando oportunidades espaço de manobra numa ordem mundial em transição: o caso de Moçambique*. CEEI-ISRI, 1994.

ALMEIDA, Adelino. *Para a compreensão do evoluir do ensino em Moçambique, 1926-1974*. Africana, n. 1, p. 1-105, set. 1987.

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa, Portugal: Teorema, 1996.

\_\_\_\_\_. *Dimensões Culturais da Globalização*. Lisboa, Portugal: Teorema, 2004.

BALL, Stephen J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

\_\_\_\_\_. *La escuela participativa en el contexto de la política postmoderna y el "market" modelo participativo en U.K.* Ponencia presentada en el VI Congreso de la F.E.A.E., Zaragoza, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994b.

\_\_\_\_\_. La perspectiva micropolítica en las organizaciones educativas. In: GAIRÍN, J. Y; ANTÚNEZ, S. *Organización escolar*. Barcelona: P.P.U., 1993. p. 195-226.

\_\_\_\_\_. Sociologia Das Políticas Educacionais e pesquisa críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, Colombia, v. 15, n. 37, p. 85-104, 2003.

\_\_\_\_\_. *La micropolítica de la escola: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1998.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras [Online]*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo [Online]*, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of national curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, Glasgow, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, v. 1, n. 2, p. 105-131, abr.1998.

BRAUN, Annette; MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, v. 25, n. 4, p. 547-560, 2010.

BANCO MUNDIAL. *Moçambique: Análise de pobreza e impacto social admissão e retenção no ensino primário - o impacto das propinas escolares*. Janeiro de 2005. Disponível em: <>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BELCHIOR, Manuel Dias: Evolução Política no ensino em Moçambique. In: MOÇAMBIQUE. *Curso de Extensão Universitário, ano letivo de 1964-1965*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Ultramarina, s.d.

BHABHA, Homi K. *Nuevas minorias, nuevos derechos: Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

\_\_\_\_\_. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n.147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BLACKMORE, Jill. Globalização um conceito útil para feministas no processo de repensar teorias de Educação. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos . *Globalização e Educação: Perspectivas Críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRIGITTE, Bagnol *et al.* *As barreiras à educação da rapariga no ensino primário, na Zambézia*. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/wjsa35>>. Acesso em: 2 out. 2016.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos. *Globalização e Educação: Perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Globalization and education: introduction. \_\_\_\_\_. *Globalization and education: critical perspectives*. Nova York: Routledge, 2000. p. 1-26.

BURITY, Joanildo. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL JR., Aécio; BURITY, Joanildo. (Orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 39-66.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível do luto*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

CASADO, Belén García. Aula de igualdade: As conferências internacionais e a sua influência na transformação da realidade das mulheres. *Escuela Abierta de Feminismo*. 2011. Disponível em: <[http://www.spm.rs.gov.br/upload/20110227105234conferencias\\_internacionas\\_de\\_mulheres.pdf](http://www.spm.rs.gov.br/upload/20110227105234conferencias_internacionas_de_mulheres.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2015.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. *A Longa marcha duma Educação para Todos em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Publix, 2005.

CULLER, Jonathan. *Sobre a Desconstrução: Teoria e Crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos tempos, 1997.

DOMINGOS, Alberto Bive. A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 227-251, jan./jun. 2015.

DNE. Direção Nacional de Estatística): Anuário Estatístico 1993. Comissão Nacional do Plano. Maputo, 1994.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura da educação. In: LAROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.) *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

FARIA, Caroline. Organização das Nações Unidas (ONU). *Infoescola*, 2010. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/geografia/organizacao-das-nacoes-unidas-onu/>>. Acesso em: 22 out. 2015.

GABINETE de Documentação e Direito Comparado. Carta Internacional dos Direitos Humanos. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 2012. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidhdudh.html>>. Acesso em: 22 out. 2015.

GÓMEZ, Miguel Buendia. *Educação Moçambicana: história de um processo: 1962-1984*. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

GUTIÉRREZ, Ana Laura Gallardo. Notas conceituais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural. In: LOPES Alice; ALBA, Alicia. (Orgs.) *Diálogos curriculares entre Brasil e México*: Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 65-82.

HODGES, Tony; TIBANA, Roberto. *Political Economy of the Budget in Mozambique*. 2004. Disponível em: <[http://www.opml.co.uk/sites/default/files/Political%20Economy%20of%20the%20Budget%20in%20Mozambique\\_0.pdf](http://www.opml.co.uk/sites/default/files/Political%20Economy%20of%20the%20Budget%20in%20Mozambique_0.pdf)>. Acesso em 10 nov. 2015.

INE. Instituto Nacional de Estatística. *Recenseamento geral da população e habitação – 2007*. Indicadores socio-demográficos - Província De Cabo Delgado. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Janete/Downloads/Indicadores%20Socio%20Demograficos%20Província%20de%20Cabo%20Delgado%202007.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estatística. *Estatísticas e indicadores sociais, 2012-2013*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística Direção de Estatísticas Demográficas, 2012.

IVALA, Adelino Zacarias; BONNET, Alberto de São. *Educação da rapariga na zona Norte*. Embaixada dos Países Baixos. Nampula: Universidade Pedagógica, 1999.

JAMESON, Friederich. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KUWAHARA, Monica Yukie. Os limites do neoliberalismo. In: FERREIRA, Maria Nazareth et al. *Globalização e identidade cultural na América Latina*. São Paulo: CEBELA, 1995. p. 125-143.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JR., Aécio; BURITY, Joanildo A. *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. SP: ED. Annablume, 2006. p. 21-37.

\_\_\_\_\_. *Razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso, 1985.

LINGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 59-76.

\_\_\_\_\_. Researching education policy in a globalized world: theoretical and methodological considerations. In: POPKEWITZ, Thomas S.; RIZVI, Fazal. (Eds.). *Globalization and the study of education*. New York, United States: Blackwells, 2009, p. 226-246.

LOBO, Yolanda; FARIA, Lia. (Org.). *Vozes femininas do Império e da República: Caminhos e identidades*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras [Online]*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 129, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteira [Online]*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006a.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006b.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014a.

\_\_\_\_\_. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. (Orgs.). *Diálogos Curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014b. p. 83-101.

MACHEL, Samora et al. *A libertação da mulher*. São Paulo: Parma, 1979. p. 13- 44. (Coleção Bases n. 15).

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARQUES, Alfredo. *Política econômica e desenvolvimento em Portugal (1926-1959)*. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

MARTINS, Ernesto Candeias. A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974). *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, C Campo Grande, n. 27, p. 151-176, jan./jun. 2009.

MATSINHE, Leví Salomão. *Moçambique: uma longa caminhada para um futuro incerto?* 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MELO, Marcus A. Escolha institucional e a difusão dos paradigmas de políticas: o Brasil e a segunda onda de reformas previdenciárias. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, p. 169-206, 2004.

\_\_\_\_\_; COSTA, Nilson do R. A difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais. In: REIS, Elisa; ALMEIDA, Maria Hermínia; FRY, Peter. (Org.) *Pluralismo, espaço social e pesquisa*. São Paulo: ANPOCS, HUCITEC, 1995. p.153-175.

MENEZES, José de Magalhães. *As missões religiosas no Ultramar*. Moçambique: Papelaria Industrial, Porto, 1942.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação - MEC. *Documento Final da III Reunião Nacional*. Maputo, jul. 1979.

\_\_\_\_\_. Lei N. 5, de 9 de julho de 1982. *Boletim da República*. Assembleia da República, Moçambique, 31 mar. 1983. Série I, n. 13.

\_\_\_\_\_. DECRETO PRESIDENCIAL nº 11/90 de 1 de junho de 1990, que autoriza o exercício de atividade de ensino privado e de explicador. *Boletim da República*. I Série – Número 22.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei no 6/92*, de 6 de maio. 1992. Disponível em: <<http://www.mec.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. 1995. Disponível em: <<http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/politica%20nacional%20da%20educacao.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”*. 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.mz/POEMA/Biblioteca/PO-S1-PEE-99-2003.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. INDE-MINED. Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei N. 10, de 25 de agosto de 2004. Aprova a Lei da família e revoga o Livro IV do Código Civil. *Boletim da República*. Assembleia da República, Moçambique, 25 ago. 2004. Série I, n. 34.

\_\_\_\_\_. Governo da República de Moçambique e PNUD. 2005. *Relatório sobre os objectivos de desenvolvimento de milénio*. Maputo, 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Estatal. *Perfil do Distrito de Gurue – Província da Zambézia*. 2005b. Disponível em: <[www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/2891/23507/.../1/.../Gurue.pdf](http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/2891/23507/.../1/.../Gurue.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11*. 2006. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/2f4d910248da7516fb19744690f1a17c7e3b6d3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Planificação e Desenvolvimento. *Relatório sobre os objectivos de desenvolvimento do milénio*. 2010. Disponível em: <[http://www.mpd.gov.mz/index.php/documentos/instrumentos-de-gestao/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-odm/2010/149-relatorio-dos-objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-2010/file?force\\_download=1](http://www.mpd.gov.mz/index.php/documentos/instrumentos-de-gestao/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-odm/2010/149-relatorio-dos-objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-2010/file?force_download=1)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Estratégia de género do sector de Educação para o período 2011 – 2015*. Educação Básica - A chave para o desenvolvimento sustentável: da equidade à igualdade. Parte I. Ministério de Educação, Moçambique, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Estratégia de género do sector de Educação para o período 2011 – 2015*. Educação Básica - Chave para o Desenvolvimento Sustentável: da equidade para a igualdade. Parte II. Plano de Acção e Instrumentos normativos para a Igualdade de Género. Ministério de Educação, Moçambique, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016**. 2012. Disponível em: <[http://www.mec.gov.mz/DN/DIPLAC/DP/Documents/PEE2012-2016\\_Vers%C3%A3oAgosto2012\\_PO.pdf](http://www.mec.gov.mz/DN/DIPLAC/DP/Documents/PEE2012-2016_Vers%C3%A3oAgosto2012_PO.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Manual de Distribuição de Recursos Financeiros por Escola, 2014: Ensino Primário - Província da Zambézia. 2014. Disponível em: <[http://www.mined.gov.mz/PROGS/PROGSDocumentos/ADE2014\\_ManualDistribuicao\\_ZA.pdf](http://www.mined.gov.mz/PROGS/PROGSDocumentos/ADE2014_ManualDistribuicao_ZA.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Exame nacional 2015 da Educação para Todos:** Moçambique. Relatório sobre os seis objectivos da Educação para Todos. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231723por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1975.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). *Globalização e educação – perspectivas críticas*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. *A ONU e as mulheres*. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/mulheres/>>. Acesso em: 22 out. 2016.

PAULINO, Sebastião. Casamentos prematuros ganham terreno na Maganja da Costa. @Verdade, Moçambique, set. 2014. Disponível em: <<http://www.verdade.co.mz/nacional/49222-casamentos-prematuros-ganham-terreno-na-maganja-da-costa>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

PINTO, Graça Alves. A casa é para raparigas, os rapazes são para trabalhar fora! A diferenciação sexual do trabalho das crianças camponesas e a construção da identidade de rapazes e raparigas. *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, n. 12, nov. 1999.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Equipa do Relatório do Desenvolvimento Humano 2015. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015: O trabalho como motor do desenvolvimento humano*. 2015. Disponível em: <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15\\_overview\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano – Moçambique*. 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2odn4zs>>. Acesso em: 20 set. 2016.

POPKEWITZ, Thomas. Números em grades de inteligibilidade dando sentido a verdade educacional. In: TURA, Maria de Lourdes; GARCIA, Maria Manuela. (Orgs.). *Política, currículo e ação docente*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

RAJA, Mussa. *Educação da rapariga em Angoche*. 2008. Disponível em: <<http://parapato.blogspot.com.br/2008/01/educacao-da-rapariga-em-angoche.html>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

RAMOS, Aura Helena. *O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

REIS, Elisa P. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em política públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p.11-14, fev. 2003. RELATÓRIO SUBMETIDO À ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Maputo, 2004.

RIZVI, Fazal. Internationalization of curriculum: a critical perspective. In: HAYDEN, Mary; LEVY, Jack; THOMPSON, Jeff. (Eds.). *The Sage handbook of international education*. London: Sage, 2007.

\_\_\_\_\_; LINGARD, Bob. *Políticas educativas em um mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Eliane. (Orgs). *Educação comparada: Panorama Internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. v. 1. p 531-552.

RODRIGUES, Eduardo Vitor *et al.* *A pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal*. [200-]. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf>>. Acesso em 13 out. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, n. 48, p.11-32, 1997.

SILVA, Tomas Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução a teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravarty. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TEODORO, António. *Globalização e Educação, Políticas educacionais e novos modos governação*. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

UFF. Universidade Federal Fluminense. *A mulher e a Revolução Francesa*. 2014. Disponível em: <[http://www.história.uff.br/nec/mulher-e-a-revolução\\_francesa.pdf](http://www.história.uff.br/nec/mulher-e-a-revolução_francesa.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. *Apoio ao rendimento mínimo para a Educação em África: estudo sobre Moçambique*. Unesco – Maputo. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002199/219964poro.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

UNICEF. Economic and social Council Mozambique! *The situation of children and women*. Programme Cooperation 1990-1995. Maputo, April 1994.

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). *UNICEF – Brasil*, 2012a. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Relatório Anual – Moçambique 2012. 2012b. Disponível em: <<http://www.unicef.org/mz/wp-content/uploads/2015/07/UNICEF-Mocambique-Relatorio-Anual-2012.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

UNICEF. *State of the world's children – 2005*. New York: United Nations Children's Fund. 2004.

UNTERHALTER, Elaine. *Gender, schooling and global social justice*. New York: MPG Books, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LAROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.) *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## **ANEXO A - Plano Estratégico de Educação 1999/2003**

### **1.2 Condições de surgimento do PEE**

O PEE 1999-2003 embora não tenha expressado sua visão, deduzi que o plano visualiza a expansão e melhoria do sistema educativo; o acesso universal e uma educação de qualidade aceitável; reforça oportunidades para raparigas e crianças em regiões desfavorecidas (MOÇAMBIQUE, 1998).

### **Discursos nacionais e internacionais**

Programa Quinquenal do Governo 1995-1999, Política Nacional de Educação e Declaração de Jomtien 1990 que defende a universalização do ensino básico.

### **Objetivos nacionais**

Assegurar que todas as crianças moçambicanas tenham a oportunidade de entrar na escola; [...] aumento dos ingressos femininos em todos os níveis do sistema educativo; [...] redução de atuais elevadas taxas de reprovação, repetência e desistências; expansão das escolas do EP1 existentes para incluírem as 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes. Isso exigirá, não só a construção de salas de aulas adicionais, mas também uma revisão do curriculum do EP2, de modo a permitir uma maior integração com o curriculum do EP1. A revisão do curriculum do EP2, com vista a diminuir o número de disciplinas, vai reduzir, também, a necessidade de novos professores para este nível, para fazer face ao aumento do número de novos ingressos [...] (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 8).

### **Significantes centrais**

Acesso limitado à educação; baixo índice do acesso à escolarização de raparigas e jovens do sexo feminino; baixa qualidade da educação em todas as Instituições de Ensino; poucas instituições de ensino em todos os níveis; fraco sistema de educação básica (MOÇAMBIQUE, 1998).

### **Problemas identificados da Educação**

Acesso limitado à educação; baixo índice do acesso à escolarização de raparigas e jovens do sexo feminino; baixa qualidade da educação em todas as Instituições de Ensino; poucas escolas de todos os níveis; fraco sistema de educação básica.

## **Desafios**

Organização do sistema de educação, nesse contexto, seus maiores desafios estavam virados para expansão do acesso da educação, melhoramento de infraestruturas escolares, construção de mais salas de aulas e escolas para permitir uma universalização da educação do ensino primário obrigatório; o acesso das raparigas e mulheres; formação de mais professores para cobrir a rede escolar; promoção de maior acesso de raparigas como forma de lograr resultados referentes à igualdade ao acesso ao ensino, investindo em programas de sensibilização das famílias das próprias raparigas e da comunidade, em geral; campanhas de sensibilização de familiares das raparigas de modo a reduzir a atividade doméstica; sensibilização para retenção das mesmas no sistema de educação (MOÇAMBIQUE, 1998).

## **Ações previstas**

Revisão do currículo para a formação de professores e de alunos, com alterações consideráveis na redução do tempo previsto para a sua formação por forma a permitir a intensificação de formação em números elevados. O novo currículo de formação de professores foi concebido para um período de doze meses, para permitir a pronta atividade dos recém-formados na sala de aulas. O modelo de formação obedeceu ao seguinte critério: 10<sup>a</sup>+1+1<sup>60</sup>, a formação inicial seria feita nos institutos de formação para o domínio de conteúdos curriculares e aquisição de habilidades; o segundo ano seria mediante a prática com acompanhamento de um professor experiente na escola. Curiosamente, no mesmo documento em que são apontadas as causas da má qualidade de educação, também são apontadas como soluções os mesmos elementos mencionados como causas da má qualidade de educação; por exemplo: “a falta de professores qualificados e formados” e, posteriormente, propõe “o recrutamento de professores não formados para responder aos objetivos da universalização da educação” (MOÇAMBIQUE, 1998). Tendo em conta os discursos que vêm sendo construídos sobre a má qualidade da educação e suas causas, é oportuno colocar a seguinte questão: até que ponto o recrutamento de professores não formados proporcionaria boa qualidade de educação ou má qualidade de ensino? Os processos iniciados pelo Ministério de Educação com vista à intensificação de formação dos

---

<sup>60</sup> Décima classe mais um ano de formação mais um ano de prática nas escolas. Esse modelo foi adotado para fazer face às demandas do PEE.

professores abrangeram os CFPP<sup>61</sup> e os IMAPs<sup>62</sup>. O modelo preconizado para a formação de professores do CFPP foi a seguinte: 7ª Classe + 3 anos, com um programa de formação mais extensivo. Como forma de responder a curto prazo os objetivos de universalização da educação optou-se, também, pelo recrutamento de professores com 10ª classe e sem nenhuma formação profissional. O enquadramento desses professores passaria por dois momentos distintos: o primeiro, em que os recém professores receberiam orientação para uma ação imediata; o segundo, consistindo em uma formação posterior deles (MOÇAMBIQUE, 1998).

Ainda na esfera da melhoria na qualidade de ensino, o MINED<sup>63</sup> propunha a continuação de formação de professores em serviço inicial e a criação de uma instituição que providenciaria formação e apoio pedagógico de professores no terreno. Contudo, o Ministério assumia a continuação do exercício de professores com baixa qualificação profissional nas salas de aulas, contando que eles passariam por uma formação adicional, com apoio dos IAP's<sup>64</sup>, que tinham o compromisso de aperfeiçoarem os professores em exercício, recém-recrutados com dez anos de escolaridade e sem formação. As ações previam, também, a criação de Centros de Formação de Recursos nos CFPP's e IMAP's e a revitalização dos ZIP's<sup>65</sup> e núcleos pedagógicos do IAP, permitindo que os professores pudessem ser capacitados em matéria de gênero, consciencialização sobre opções curriculares e pedagógicas a sua disposição.

### **Ações prioritárias e estratégias**

O Ministério da Educação estabeleceu como prioridade estratégica do PEE a expansão e a melhoria de ensino nas escolas primárias. Entretanto, os outros setores da educação mereceriam apenas atenção. Assim, seriam priorizados: A Educação Pré-escolar, o Ensino Primário Básico, entre outros.

No Ensino Primário, assegurar-se-ia o alcance da escolarização universal e melhoria de qualidade nas escolas primárias; garantir que todas as crianças moçambicanas tivessem acesso a oportunidades de uma educação básica de qualidade aceitável. A oferta de

---

<sup>61</sup> Centros de Formação de Professores Primários.

<sup>62</sup> Institutos de Magistério Primários.

<sup>63</sup> Ministério da Educação.

<sup>64</sup> Institutos de Aperfeiçoamento Pedagógico.

<sup>65</sup> Zonas de Influência Pedagógica.

escolarização às crianças iria reduzir os fossos regionais e de sexo no ingresso e no sucesso. A escolarização iria facultar aos jovens moçambicanos conhecimentos de leitura e de escrita e outros que iriam precisar para obter meios de sobrevivência sustentáveis no futuro.

## **ANEXO B - Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006/2011**

Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade

### **1. Condições de surgimento do PEE**

#### **Discursos nacionais e internacionais**

Programa Quinquenal do Governo 2005-2009, PQG com objetivo para educação, promover reforços educacionais para a elevação de qualidade e eficácia no ensino. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, Objetivos do Milênio: eliminação da desigualdade de gênero no ensino primário e secundário até 2005; a promoção do ensino primário completo tanto para rapazes e raparigas até 2015; redução da atual taxa de analfabetismo até 2015; Agenda 2025, Agenda 2025 define como objetivos para a educação que pautem por uma formação do indivíduo com vista a capacitação do mesmo com conhecimentos da prática e teoria para o seu sucesso na vida. Nessa perspectiva, a agenda determina que a educação e a formação deverá ser uma ferramenta para a capacitação do cidadão moçambicano, principalmente, para os jovens e adolescentes, fornecendo instrumentos práticos e teóricos para o seu sucesso na vida, fundamentando-se em quatro principais alicerces<sup>66</sup>: saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos.

PARPA, apresenta como objetivos para área de Educação tais como: aumento do acesso e melhoria de qualidade do Ensino Básico, de modo a que os mais pobres e os grupos marginalizados, como mulheres e cidadãos em áreas rurais, possam ter novas oportunidades; assegurar a continuação do processo a igualdade de gênero, com currículos e meios de ensino que garantam os professores a manusearem de forma a que assegurem o tratamento igualitário entre rapazes e raparigas, como também, oportunidades para as raparigas; formação de mais professores para a redução de assimetrias, aumento no acesso a escolarização e a respectiva retenção e uma educação que seja de qualidade (MOÇAMBIQUE, 2006). Cenário de Despesas de Médio Prazo CDMP tem como objetivo

---

<sup>66</sup> Os quatro pilares de educação mencionados no Plano Estratégico da Educação 2006/2010-11. Os pilares estão relacionados aos postulados do Relatório Delors que advogam o seguinte: Primeiro no domínio de conhecimento e de instrumentos que ajudem o indivíduo a acessá-los, professor considerado o canal que vai passar aos alunos por meio de saberes configurados como básicos. O segundo pilar está relacionado à postura do professor que demanda que seja prático e reflexivo. O terceiro capacitação do indivíduo com capacidades e potencialidades, geralmente envolve a preparação do indivíduo para o mercado. Por fim, quarto e último está ligado às relações com os outros, saber conviver harmoniosamente com o outro, que envolve o respeito pelas diferenças.

reforçar a expansão da educação e a melhoria de qualidade de educação e reforço de capacidade a todos os níveis.

Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos (EFA/FTI) Dakar – Senegal.

### **Objetivos nacionais**

O PEE I enfatizou a prioridade central do Ensino Básico, dando substância e a centralização da política educacional de Moçambique em três objetivos-chaves: a expansão do acesso à educação; a melhoria da qualidade de Educação; o reforço da capacidade institucional, financeira e política com vista assegurar à sustentabilidade do sistema (MOÇAMBIQUE, 2006).

Assim, a estratégia do PEEC é balizada para apoiar os três objetivos chaves da política do Governo de Moçambique, que está relacionada ao desenvolvimento econômico e social: reduzir a pobreza absoluta; assegurar a justiça e a equidade do gênero; e lutar contra a propagação do HIV/SIDA e mitigar o seu impacto (MOÇAMBIQUE, 2006).

### **Produção de discursos no nível nacional**

O PEEC 2006-2010/11 foi elaborado para execução em um período igual há cinco anos. Os objetivos e as metas do plano contemplavam discursos e textos das políticas internacionais e nacionais como: iniciativa para EPT que tomava em conta a aceleração da educação para todas as crianças; Objetivos do Milênio que faziam referência à universalização da educação até 2015; a Agenda 2025 que determina que a “educação e formação devem dar valor preponderante à capacitação do cidadão moçambicano especialmente aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para serem bem sucedido na vida” (MOÇAMBIQUE, 2006); e o PARPA sublinha a importância do aumento ao acesso e melhoria da qualidade do ensino básico bem como novas oportunidades para os mais pobres e grupos marginalizados como mulheres e cidadãos das zonas rurais e de regiões menos favorecidas. O Plano também tinha como objetivo assegurar a igualdade de gênero e reformular os currículos e matérias de ensino que assegurem o tratamento igual às raparigas por parte dos professores, para além de oportunizar o aprendizado a crianças com necessidades educativas especiais, de acordo com programas do Ministério da Educação e Cultura para educação inclusiva para todas as crianças.

### **Significantes centrais**

Expansão do acesso à educação; melhoria da qualidade da educação; reforço de capacidade institucional, financeira e política<sup>67</sup>. Outros significantes foram introduzidos como: reduzir a pobreza absoluta; assegurar a justiça e equidade de gênero; e luta contra a propagação do HIV/SIDA e mitigar o impacto.

### **Problemas identificados na Educação**

Desigualdade da distribuição da rede; ineficiência do sistema de educação; baixa qualidade de educação; difíceis condições de aprendizagem da criança; a discrepância de acesso de escolarização entre rapazes e raparigas; discrepância no recrutamento de professores e professoras; número elevado de professores sem formação; falta de infraestruturas escolares.

Contudo, os casos mais referenciados na implementação dos Planos Estratégicos é a questão relacionada às diferenças de escolaridade dos rapazes e das raparigas que têm sido reportados, por meio de documentos e Planos Estratégicos do Ministério de Educação, não só de estudos feitos pela UNESCO, por meio do Relatório de Desenvolvimento Humano, PNUD, e outras instituições não governamentais interessadas nos processos de Educação em Moçambique.

Diante dos desafios constatados pelo Ministério de Educação e Cultura, entendo que o Ministério assume uma posição sobre um devir da paridade, ao reconhecer que a paridade de gênero é um processo que leva seu tempo, assim eles consideram não haver uma previsão que defina o tempo exato dos acontecimentos. Essa posição mostra, por um lado, que a paridade de gênero é um projeto imaginário, algo que se pretende alcançar, para tal há um exercício contínuo que procura essa perfeição, mas que ela não é alcançável.

### **Desafios**

Expandir as redes escolares de forma equitativa e sustentável (tratando das assimetrias regionais e assegurando que as escolas ofereçam ambientes seguros e sensíveis ao gênero); o assegurar que todas as escolas primárias ofereçam o ciclo completo do EP1 (1ª a 5ª classe) e aumentar as salas de aulas com classes múltiplas, para se poder fornecer escolas completas nas comunidades pequenas e gradualmente implementar o ensino primário profissionalizante

---

<sup>67</sup> Continuação dos significantes do anterior do PEE 1999/2003.

de 7<sup>a</sup> classes; reduzir a entrada tardia na 1<sup>a</sup> classe, principalmente de raparigas; o investimento nas infraestruturas escolares tomado como uma prioridade, para eliminar o terceiro turno, para reduzir a superlotação nas escolas com os rácios de alunos por turma mais elevados (>80) e priorizar os distritos com as mais baixas taxas brutas de escolarização (<80%) com recursos financeiros, humanos e materiais; assegurar a implementação de ações de apoio às crianças órfãs e vulneráveis (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 25).

## ANEXO C - Plano Estratégico de Educação 2012/2016

Vamos aprender – Construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique

### 2. Condições de surgimento

A elaboração do Plano Estratégico de educação 2012/2016 foi baseada nos resultados do Plano Estratégico de Educação e Cultura<sup>68</sup>. Entretanto, o processo de elaboração foi constituído por discursos políticos do Programa Quinquenal do Governo com objetivos do governo para um período de cinco anos.

O Plano Estratégico para 2012-2016 dá maior enfoque ao Ensino Primário de sete anos para todas as crianças de modo que possam frequentar e concluir a escola primária de sete classes com qualidade. Inclusão e equidade no acesso e retenção; aprendizagem do aluno; boa governação (MOÇAMBIQUE, 2012).

### Visão

O PEE 2012-2016 tem como visão a formação e a capacitação dos cidadãos moçambicanos, principalmente para adolescentes e jovens proporcionado a esse grupo instrumentos práticos e teóricos para serem bem-sucedidos na vida.

A educação deve estar voltada, desde cedo, nas escolas primárias, à educação cívica, ética, moral patriótica e educação para cultura da paz para além de regras de bom comportamento, ordem, pudor, o amor a si próprio, respeito ao próximo e à sociedade. Nesse sentido, a educação deve estar alicerçada nos valores da família, no respeito às tradições compatibilizando com valores da sociedade moderna universalmente reconhecidos (MOÇAMBIQUE, 2012).

O PEE 2012-2016 continuação do PEEC 2006 rege-se dos mesmos discursos nacionais e internacionais; entretanto, acrescenta alguns discursos regionais como: Protocolo da SADC relativo à educação e à formação; Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD), que pretende o alcance gradual de equivalência, a harmonização e a padronização do sistema de educação e a formação da região da SADC (MOÇAMBIQUE, 2012).

---

<sup>68</sup> Continuação dos objetivos dos anteriores Planos Estratégicos 1999-2003e 2006-2010/11.

### **Objetivos nacionais**

O PEE 2012-2016 apresenta os seguintes objetivos: assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de concluir uma educação básica de 7 classes com qualidade.

Objetivos específicos: assegurar que todas as crianças ingressem no ensino na idade certa (6 ou 7 anos) e que permaneçam até completar a sétima classe; melhorar o desempenho escolar dos alunos, sobretudo, no que tange às competências críticas de leitura, escrita, cálculo numérico e habilidades para a vida; melhorar a eficiência e a eficácia no uso dos recursos disponibilizados ao ensino primário.

Aumentar as oportunidades para que mais jovens adultos, com especial atenção às mulheres e às raparigas, para que sejam alfabetizadas com vista à erradicação do analfabetismo (MOÇAMBIQUE, 2012).

### **Significantes centrais**

Acesso e retenção, qualidade de educação e desenvolvimento institucional.

### **Problemas identificados**

Má qualidade do Processo de ensino e aprendizagem, verificando-se a partir de crianças que terminam a 2ª classe que não sabem ler e nem escrever, contrariando assim com a taxa alta de aprovações nessas classes. Alunos que se encontram na 6ª classe sem competências básicas de leitura e matemática.

Crescimento desproporcional entre expansão da rede escolar e o investimento na formação de professores, material didático, livros; existência de muitas crianças fora do sistema de ensino; crianças que não conseguem transitar para o nível seguinte; falta de escolas que fazem com que as crianças andem distâncias longas; condições econômicas das famílias; aspetos culturais; precariedade de condições das escolas que desmotiva as crianças; ausência frequente de professores

### **Desafios**

Prioriza a inclusão e a equidade no acesso e retenção, com o propósito de enquadrar todas as crianças que ainda não frequentam a escola, de modo que elas consigam concluir o ensino primário e prossigam para os níveis subsequentes. Com base nessas constatações e por recomendação da avaliação do PEEC, o Ministério de Educação se propõe a estabelecer reformas de modo a que se promova a inclusão, construção de salas de aulas mais próximas

às comunidades, distribuindo o livro escolar a todas as crianças nas escolas primárias, controlando o tempo letivo, aumentando os conselhos de escola e o envolvimento de pais e/ou encarregados de educação, implementando políticas de educação inclusiva e incluindo crianças vulneráveis que se encontram fora do sistema por meio do apoio social.

### **Ações previstas**

Tem em vista a continuação da melhoria da qualidade e relevância do ensino, nessa óptica seus esforços estão em torno da melhoria de processos e condições de ensino-aprendizagem. É dada uma atenção particular a relevância e diversificação dos programas e currículos oferecidos para responder às necessidades econômicas e indústrias que vêm surgindo em Moçambique. Assim, pretende-se a potencialização de indivíduos as novas tecnologias de comunicação e informação, tendo, para tal, o ensino dessas tecnologias nas diferentes modalidades (MOÇAMBIQUE, 2012).

### **Ações prioritárias e estratégias**

Tem como principal prioridade para o Ensino Básico promover a expansão do acesso e oportunidades educativas na idade pré-escolar; monitorar a implementação da estratégia para o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar; promover o ingresso na escola na idade certa (6 ou 7 anos) garantir que as escolas sejam seguras e saudáveis; elaborar estratégias de modo a reduzir as disparidades regionais de idade e de gênero.