Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

José Salomão Maúngue

Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo

Rio de Janeiro
2016

José Salomão Maúngue

Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Profª Dra Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2016

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

M451 Maúngue, José Salomão.
Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo / José Salomão Maúngue. – 2016.
116 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Educação - Moçambique – Teses. 2. Mulheres – Ensino profissional – Teses. 3. Ensino técnico – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37-055.2(679)

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

_____ _____

Assinatura Data

José Salomão Maúngue

Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 20 de dezembro 2016

Banca examinadora:

_____

Profª Dra Miriam Soares Leite (Orientadora)

Faculdade de Educação da UERJ

_____

Profª Dra Carmen Teresa Gabriel

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

_____

Profª Dra Mailsa Carla Pinto Passos

Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente aos meus pais, Adelina Vasco Macheve e Salomão José Maúngue, a quem honro pelo esforço com o qual souberam iluminar o caminho da minha vida. À minha família, e em particular a minha esposa por ter me apoiado e encorajado em cada momento desta caminhada.

Dedico igualmente este trabalho aos meus filhos Adelino José Maúngue, Alberto José Maúngue, Nayara José Maúngue e Austin José Maúngue. À Profª. Doutora Miriam Soares Leite, pela orientação e apoio na realização deste trabalho, pela atenção e disponibilidade, assim como a forma incentivadora e crítica como orientou o trabalho. Por fim, dedico este trabalho ao meu falecido avo José B. Maúngue, que, enquanto em vida apoiou-me moralmente neste meu percurso acadêmico, apesar de não ter frequentado a escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudos concedida, no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (CNPq – MCT), sem a qual não teria sido possível frequentar o mestrado.

Agradeço igualmente a valiosíssima contribuição prestada pela Professora Doutora Miriam Soares Leite, minha professora e orientadora, que de forma sábia, enérgica e incansável dedicou seu tempo à orientação e produção desta dissertação.

Agradeço também às Professoras Carmen Teresa Gabriel e Mailsa Carla Pinto Passos, que incondicionalmente aceitaram participar da banca de defesa da dissertação.

À equipe dos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nomeadamente, José Gonçalves Gongra, Siomara Borba, Vera Maria Ramos de Vasconcelos, Edméa Oliveira dos Santos e Stela Caputo pelas lições dadas, que mudaram a minha concepção e visão do mundo, muito obrigado.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude/DDEEJ, Leandro Teófilo, Vanini Bernardes, Monica Barón, Luiz Eduardo, Marcos Estácio, Nayara Cristina, Júlia de Nascimento, Nayara Fernandes, enfim, a todos os colegas e amigos que os conheci na UERJ.

Os meus agradecimentos são extensivos aos professores, alunos e gestores do Instituto, dado que sem a sua colaboração e anuência não teria sido possível produzir os dados de que precisava e, por conseguinte, o estudo não teria sido possível; em particular, ao diretor adjunto pedagógico, pela recepção e acompanhamento durante o processo de produção de dados.

Agradeço aos meus pais Salomão José Maúngue e Adelina Vasco Macheve, por terem apostado em mim, espero não vos decepcionar. Agradeço, também, aos meus irmãos Cacilda, Julvite, Lirdio, Aquetriz, Salomão Júnior, Vicente pelo apoio moral e material e por terem sempre acreditado em mim.

A minha esposa, Rosalina André Coane, vai um obrigado muito especial, por ter aceitado este projeto, e, por conseguinte, ter aceitado ficar com os nossos filhos durante a minha formação, e que, nos momentos de solidão, renovava sempre as minhas energias. Não

posso esquecer-me de agradecer aos meus sogros Álvaro Inguane e Joana Mulima, pelo apoio moral.

Aos funcionários afetos à Secretaria do ProPEd, particularmente à Morgana, David, Georgete, Raquel e Fátima, pelo apoio concedido.

Por último, quero agradecer a todos os amigos e os demais familiares, aos colegas moçambicanos José Cossa, Dulcídio Cossa, Marcelino, Telma, Francisco, Sérgio, Barros, Arlindo, Mabucanhane, Argentina, Sapane, Zucula, Bilério, Moreira, Luís e Messias pelos momentos convividos, que incluem estudos, muito trabalho, alegrias e desencantos.

A todos vós, o meu muito obrigado.

RESUMO

MAÚNGUE, José Salomão. **Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique:** Caso do Instituto Industrial de Maputo. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O presente trabalho intitulado "Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: caso do Instituto Industrial de Maputo" tem como objetivo investigar sobre os fatores de ordem social, cultural e/ou econômica que podem influenciar na baixa representatividade da rapariga no Ensino Técnico Profissional (ETP) em Moçambique. A pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso. Foram utilizadas duas técnicas de pesquisa para coleta de dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos estudantes, professores e gestores do IIM, que foi o lócus da pesquisa. No que diz respeito às questões teórico-metodológicas, baseou-se na perspectiva intercultural crítica, a partir das teorizações de Vera Candau e Stuart Hall, conjugado com as noções feministas do conceito de gênero, nas perspectivas de Guacira Lopes Louro, entre outros. Foram objeto de estudo também as políticas públicas da promoção da rapariga na educação, tendo se recorrido, para a sua análise, ao método de abordagem de ciclo de políticas proposto pelo sociólogo britânico Stephen Ball. O estudo mostrou que, entre vários fatores que influenciam na reduzida participação da rapariga no ETP, destacam-se a sua ocupação com as tarefas domésticas e o rendimento familiar, os custos diretos e indiretos da educação, práticas e atitudes associadas a crenças tradicionais culturais e estereótipos de género. Foi possível verificar também que a lei e as políticas públicas do estado favorecem para uma igualdade formal que cria instabilidades nas relações de poder estabelecidas e legitimadas pelos modos de socialização familiar, mas também se configuram como penalizadoras em alguns casos.

Palavras-Chave: Acesso. Permanência. Rapariga. EnsinoTécnico Profissional-Industrial.

ABSTRACT

MAÚNGUE, José Salomão. Access and permanence of girl in Professional Technical Education in Mozambique: case of Instituto Industrial de Maputo. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The present work entitled "Access and permanence of girl in Professional Technical Education in Mozambique: case of Instituto Industrial de Maputo" is aimed to investigate about social, cultural and/or economic factors that may influence the low representativeness of girls in Education Professional Technician (ETP) in Mozambique. The research opted for a qualitative approach, more specifically, a case study. Two research techniques were used to collect data: documentary analysis and semi-structured interviews applied to students, teachers and managers of the IIM, which was the locus of the research. On the theoretical-methodological issues, it was based on the critical intercultural perspective, based on the theories of Vera Candau and Stuart Hall, coupled with the feminist notions of the concept of gender, in the perspectives of Guacira Lopes Louro, among others. Public policies for the promotion of girls in education were also studied, and the method of approaching the policy cycle proposed by the British sociologist Stephen Ball was analyzed. The study showed that, among several factors that influence girls' reduced participation in ETP, their occupation with domestic tasks and family income, the direct and indirect costs of education, practices and attitudes associated with traditional cultural beliefs and Gender stereotypes. It was also possible to verify that the state's law and public policies favor a formal equality that creates instabilities in the relations of power established and legitimized by the modes of family socialization, but also they appear as penalizing in some cases.

Keywords: Access. Permanence.Girl.Technical-Professional and Industrial Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTIVA	Associação das Mulheres Empresárias e Executivas
ADOCA	Associação das Donas de Casa
AMODEFA	Associação Moçambicana para a Defesa da Família
AMRU	Associação da Mulher Rural
BM	Banco Mundial
CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres
CIREP	Comissão Interministerial da Reforma da Educação Profissional
COREP	Comissão Executiva da Reforma da Educação Profissional
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRM	Constituição da República de Moçambique
DDEEJ	Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da juventude
DNETP	Direção Nacional do Ensino Técnico Profissional
EP1	Ensino Primário do 1º Grau
EP2	Ensino Primário do 2º Grau
ESG1	Ensino Secundário Geral do 1º Grau
ESG2	Ensino Secundário Geral do 2º Grau
ETP	Ensino Técnico Profissional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IIM	Instituto Industrial de Maputo
INE	Instituto Nacional de Estatística
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MULEIDE	Mulher, Lei e Desenvolvimento
OdMs	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
OMM	Organização das Mulheres Moçambicanas
ONG	Organização Não Governamental
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PARP	Plano de Ação para a Redução da Pobreza
PEE	Plano Estratégico da Educação

PGEI	Política de Gênero e Estratégias de Implementação
PNE	Política Nacional de Educação
ProPed	Programa de Pós-graduação em Educação
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SNE	Sistema Nacional de Educação
UN	United Nations
UNESCO	United Nations for education Science and Culture Organisation
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development
WILDAF	Women in Law for the Development in Africa
WLSA	Women and Law in Southern Africa Research Trust

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	**CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**	20
1.1	**Cultura, Multi/Interculturalismo e Perspectiva Intercultural**	20
1.1.1	Cultura, um termo polissémico	20
1.1.2	Multiculturalismo e perspectiva intercultural	23
1.2	**Gênero**	29
1.2.1	Gênero segundo autores moçambicanos	33
1.3	**O feminismo: breves notas históricas**	35
1.3.1	As três ondas do Feminismo	36
1.3.2	Feminismo no Brasil	38
1.3.3	Emergência do movimento feminista em Moçambique: movimentos de mulheres em questão	39
1.3.3.1	As organizações feministas em Moçambique	43
2	**OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA**	46
2.1	**Opções metodológicas**	46
2.2	**Pesquisa documental**	47
2.3	**Entrevistas semiestruturadas**	49
2.4	**Procedimentos de análise e tratamento de dados**	50
2.5	**Perfil dos sujeitos e local da pesquisa**	51
3	**POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO MOÇAMBICANO**	55
3.1	**Gênero e políticas públicas educacionais em Moçambique**	55
3.2	**Instrumentos e convenções internacionais**	57
3.3	**Instrumentos Nacionais**	58
3.3.1	O Programa Quinquenal do Governo, 2015 -2019	59
3.3.2	Nova Agenda 2025	61
3.3.3	O Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARP)	62
3.3.4	Política de Gênero e Estratégias de Implementação (PGEI)	62
3.4	**Políticas Públicas de Educação em Moçambique**	63

3.4.1 Sistema de Educação em Moçambique 64
3.4.2 Política Nacional de Educação (PNE) 66
3.4.3 Planos Estratégicos de Educação (PEE) 68
3.4.3.1 Plano Estratégico de Educação 2012 – 2016 68
3.4.4 As Unidades de Género 70
4 **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS** 73
4.1 **Análise e discussão dos resultados das entrevistas** 73
4.1.1 Escola 73
4.1.1.1 Trajetória escolar e processo de inserção das/os alunas/os no Instituto 73
4.1.1.2 A interação entre professores/as, alunos para com as alunas 79
4.1.2 Família e sociedade 83
4.2.3 Política 93
CONSIDERAÇÕES FINAIS 99
REFERÊNCIAS 102
APÊNDECE A - Roteiro de entrevista administrada as alunas 106
APÊNDECE B - Roteiro de entrevista administrada aos alunos 109
APÊNDECE C - Roteiro de entrevista administrada aos professores 112
APÊNDECE D - Roteiro de entrevista administrada aos gestores 115
APÊNDECE E - Roteiro de entrevista administrada a coordenadora da Unidade de Gênero do Departamento do Ensino Técnico - Ministério da Educação 118

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), em Moçambique, e os seus parceiros de cooperação (UNICEF, USAID, UNESCO) têm, anualmente, multiplicado esforços de forma a incentivar a participação da rapariga no ensino, de uma forma geral, e no Ensino Técnico Profissional (ETP), em particular. Tais esforços têm sido visíveis em vários documentos oficiais, como é o caso do Plano Estratégico da Educação 2012-2016, que preconiza como um dos seus objetivos "Aumentar o acesso e retenção no ensino em geral e em particular no ETP, prestando particular atenção às disparidades geográficas e de gênero" (PEE 2012-2016). Porém, as taxas de ingresso da rapariga no ensino continuam muito baixas e, no outro extremo, as desistências são muito altas.

Face a estes fenómenos, nesta pesquisa, investigamos os fatores de ordem sociocultural que podem estar concorrendo para a manutenção de tal realidade e como têm sido enfrentados pelas políticas públicas moçambicanas.

De referir que, no Instituto em voga, de acordo com os registros oficiais, existe cerca de 1650 alunos regularmente matriculados, referente ao ano letivo de 2016. Deste universo estudantil, apenas 13.8% são do gênero feminino.

Porém, esta percentagem não é proporcional ao universo da população moçambicana, que é constituída maioritariamente pelo gênero feminino. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016), a população moçambicana é de cerca de 26 milhões de habitantes, dos quais 13.663.299, correspondente a 51.7%, do gênero feminino, e 12.760.324, equivalente a 48,3%, do gênero masculino.

Tal como se referiu anteriormente, face aos dados aqui apresentados e em função do que está plasmado na Constituição da República de Moçambique (artigo 88) - "a educação é um direito e dever de todos os moçambicanos, independentemente do sexo, cor e religião", suscitou o interesse de pesquisar de forma sistemática as razões da baixa representatividade da rapariga no ETP em Maputo, tomando como lócus da etapa empírica da pesquisa, o caso do Instituto Industrial de Maputo (IIM). Com vista a encontrar respostas ao problema colocado, a presente pesquisa esforçou-se em responder às seguintes questões:

- Que fatores de ordem sociocultural ou económica estarão contribuindo para a baixa representatividade da rapariga no instituto?

- De que modo tais fatores podem influenciar essa baixa representatividade?

- Quais têm sido as ações concertadas ou individualizadas com vista à reversão desse cenário nos termos das políticas de igualdade de acesso à escola?

Esta pesquisa reveste-se de particular importância, visto que, pelos estudos desenvolvidos até ao momento, há poucos estudos relacionados com esta problemática, tal como se constatou no repositório do saber (http://www.saber.ac.mz), que é uma plataforma *online* que disponibiliza estudos acadêmicos como monografias, dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos e científicos das diversas instituições de ensino superior de Moçambique. Também se confirmou tal quadro em um trabalho realizado por Paulus Gerdes (2013), intitulado "Mil e tantas teses de doutoramento de moçambicanos ou sobre Moçambique". Gerdes (2013) faz uma compilação de teses de doutoramento feitas por moçambicanos e estrangeiros sobre Moçambique, no período entre 1960 e 2012. No que concerne ao repositório do saber, o processo de busca foi através da filtração de palavras-chave relacionadas com o tema. Relativamente à compilação de Gerdes (2013), foi através da identificação de títulos que estivessem relacionados com o trabalho de pesquisa. Assim, com este estudo, pretende-se contribuir para o preenchimento dessa lacuna existente no campo da educação, no que concerne às pesquisas sobre a promoção da rapariga no ETP – ramo industrial. Um dos poucos trabalhos desenvolvidos sobre a rapariga na educação foi o de Mussa Raja, intitulado "Educação da Rapariga em Angoche", em 2008.

Nesse estudo, o autor aponta que, embora Moçambique seja um país predominantemente constituído pela população feminina, o seu enquadramento na educação é baixo. Raja (2008) revela que, dos cerca de 10,5 milhões de moçambicanos que não sabiam ler nem escrever em 1999, aproximadamente 6,7 milhões eram mulheres, contra 3,8 milhões de homens. O autor chegou à conclusão de que os ritos de iniciação, os preconceitos que a sociedade têm em relação à rapariga, a insuficiência de fundo para matricular todas as crianças de um agregado familiar, optando por uma escolha virada para o rapaz, a baixa valorização da educação da rapariga pelos pais em relação ao rapaz, a sobre carga do trabalho doméstico na rapariga, a tensão entre a educação tradicional e a educação formal, a pobreza e a distância casa-escola – todos esses fatores contribuem para a fraca participação da rapariga no sistema educativo. Por seu turno, Collier e Sardac (2000; 2001 apud Raja, 2008) apontam alguns hábitos e costumes, como usos de mão-de-obra infantil, casamentos prematuros, mas também falta de fundos e falta de facilidade adequadas de ensino, e gravidez precoce também como vetores que concorrem para as baixas taxas da rapariga no sistema educativo. Entretanto, dado que há diversos aspectos socioculturais de Angoche diferentes dos de Maputo (local onde se conduziu o presente estudo), como, por exemplo, quanto aos níveis de

desenvolvimento, que são baixos comparados aos de Maputo, além de o estudo de Raja (2008) se referir ao contexto do ensino em geral, o presente estudo se justifica e se somará ao de Raja como contribuição para a compreensão e combate à exclusão das raparigas em espaços de educação formal.

A escolha do tema justifica-se também do ponto de vista pessoal, além do académico e sociocultural. Do ponto de vista pessoal, a escolha deste tema deve-se ao fato de ter realizado o estágio docente durante um ano, numa instituição de ensino técnico industrial, onde se constatou que, em algumas turmas, nem sequer uma rapariga havia. Outro motivo não menos importante está relacionado com a vinda do pesquisador ao Brasil e a posterior integração no ProPEd (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), concretamente no grupo de pesquisa DDEEJ (Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da juventude), coordenado pela professora Doutora Miriam Soares Leite, onde se encontram evidenciadas as questões de igualdade de gênero. Do ponto de vista acadêmico, com este estudo pretende-se contribuir na produção científica deste campo do conhecimento, sobretudo tendo em conta a já referida escassez de trabalhos sobre as disparidades de gênero no ensino de uma forma geral e particularmente no ETP. Ao proceder assim, acredita-se que esta pesquisa vai contribuir no debate acadêmico sobre os possíveis fatores de fraco ingresso e permanência da rapariga no ETP. Por último, do ponto de vista sociocultural, acredita-se que esta pesquisa vai contribuir na desconstrução de alguns preconceitos, hábitos e práticas que visam inferiorizar a rapariga no contexto moçambicano.

Para responder às questões propostas, desenvolveu-se uma pesquisa documental articulada a um estudo de caso desenvolvido no Instituto Industrial de Maputo. No Instituto, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com estudantes, professores e membros da direção, cuja leitura e análise dialogaram com a pesquisa de documentos delegislação, regulamentos e políticas públicas relativas à educação da mulher em Moçambique.

A República de Moçambique, cuja capital é Maputo, foi antiga colônia de Portugal e obteve a sua independência em 25 de junho de 1975. O país é banhado pelo Oceano Índico, ficando situado na zona austral e na costa oriental da África, com uma superfície de 801.590 km², uma extensão de 2.515 km e uma fronteira terrestre de 4.330 km. Tem como limites os seguintes países: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Suazilândia e África do Sul[1].

[1]Disponivel em: <http://www.portalgoverno.gov.mz/por/moçambique>acesso em: 12 de novembro de 2016.

Figura 1 - Mapa de África.

Fonte: https://misosoafricapt.wordpress.com/2012/03/19/mapa-atualizado-da-africa-2012.

No que tange à organização administrativa, Moçambique organiza-se em Províncias, Distritos, Postos Administrativos, Localidades, Povoações e Aldeias, sendo que as áreas urbanas são divididas em cidades e vilas (CRM, 2004, artº.s 1 e 2). Nas povoações, há uma entidade pública responsável por representar a autoridade central no respetivo território. Os líderes dos órgãos locais de Estado são escolhidos pelo governo central e devem seguiras suas instruções (Relatório do AfriMAP e da Open Society, 2012).

Ressalta-se que os governos provinciais e distritais são os principais níveis do governo local, sendo que todos os principais cargos do governo provincial são preenchidos por indicação do governo central. Observe-se, ainda, que os governos provinciais têm uma lista de competências, incluindo na saúde e educação (Relatório do AfriMAP e da Open Society, 2012). Esta forma de funcionamento dos diferentes níveis e instituições demonstra, de forma inequívoca, o quanto o poder está centralizado e é limitada a possibilidade de tomada de decisões nos níveis mais inferiores de administração pública.

Moçambique é um país multilíngue e multicultural habitado por diferentes grupos etnolinguísticos (INE, 1998). As línguas presentes no país são todas de origem bantu[2], com exceção do português, que é a língua oficial, desde que o país se proclamou independente, em 25 de junho de 1975. Moçambique tem 43 línguas faladas e mais de 100 dialetos, das quais 41 têm a base bantu e/ou são línguas nacionais, segundo a CRM, exceto a língua portuguesa e a de sinais. De acordo com o censo realizado pelo INE (2008), 48% dos moçambicanos fala português.

A universalização do uso da língua portuguesa em Moçambique e, em particular, nas escolas, é apenas uma ação simbólica, visto que uma importante parcela da população moçambicana não a usa no seu dia-a-dia. Se se tiver em conta o índice de analfabetismo[3] ainda prevalecente (48% - INE, 2008), entende-se que são poucas às vezes em que se solicitam serviços públicos, até porque, em algumas zonas recônditas, não existem tais serviços.

Contudo, salienta-se que o uso da língua portuguesa como hegemônica é muitas vezes considerado essencial, pois diminui as diferenças e possíveis conflitos relativos às línguas que circulam na escola. Mas, em contrapartida, argumenta-se que excluem-se pessoas por falta de domínio dessa língua hegemônica.

Moçambique faz parte dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e é também membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). De acordo com INE (2016), em 2015, possuía uma população de mais de 26 milhões de habitantes, dos quais 46% estava abaixo de 14 anos de idade e somente 3% estava acima de 65 anos de idade. Além disso, apenas 35% da população vive na zona urbana e a maioria, em todo o país, é constituída pelo gênero feminino. Metade da população moçambicana está na faixa dos 6 aos 24 anos de idade, sendo que mais de metade da população (51,7%) se identifica com o gênero feminino (INE, 2016).

Dada a diversidade linguística, em cada província, falam-se várias línguas e suas respectivas variações, sem contar com a língua portuguesa. Essa foi a razão apresentada para que, após a conquista da independência nacional, o governo moçambicano adotasse a língua portuguesa, como a oficial (CRM, 2004, art.º 10), que na sua ótica, garantiria a unidade

[2]"Línguas bantu" é um termo utilizado para se referir a um tronco linguístico, que deu origem a diversas outras línguas no centro e sul do continente africano, faladas por cerca de 300 milhões de pessoas, englobando cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes.

[3]Considera-se analfabeto todo indivíduo que não possui habilidade de leitura e de escrita em qualquer idioma. Em geral, a taxa de analfabetismo é calculada para a população de 15 anos e mais. Considera-se taxa de analfabetismo a proporção da população de 15 anos e mais que não sabe ler nem escrever (Relatório Final do inquérito aos agregados familiares sobre orçamento familiar, 2008/09, 2011, Instituto Nacional de Estatística).

nacional. Entretanto, a opção pela língua portuguesa como a oficial, para além de se pretender garantir a unidade nacional, estabelece o controle em diversos contextos, apagando-se as diferenças, matando línguas e as respectivas culturas. Porém, não se consegue o controle pretendido, dados vários motivos, começando pela impossibilidade de esta língua ser falada por todos moçambicanos, até a impossibilidade de se unificarem as culturas e controlarem todos os momentos de interação entre os sujeitos.

Moçambique é, desse modo, constituído por 11 províncias: Cabo Delgado, Niassa, Nampula (Zona Norte do País); Tete, Zambézia, Manica, Sofala (Zona Centro do País), Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade (Zona Sul do País).

A cidade capital de Moçambique, Maputo, comporta cerca de 11.6% da população total, de acordo com o censo populacional de 2007, onde cerca de 52.1% é identificada como do gênero feminino, sendo esta a população mais iletrada, com 60.7%. As zonas rurais são as que mais apresentam altos índices de analfabetismo, com cerca de 65,7%, contra 30.3% das zonas urbanas.

O PIB per capita do país ronda aos $592, sendo que cerca 50% a 60% da população moçambicana vive abaixo da linha de pobreza (PEE, 2012-2016). Em 2013, Moçambique continuava sendo um dos países mais pobres do mundo, encontrando-se em 178º lugar no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e tendo uma das mais baixas expectativas de vida do mundo, com cerca de 42 anos idade.

O país, para além de ter uma das maiores taxas de mortalidade infantil no mundo, apresenta também altos índices de prevalência de HIV (FOX; SANTIBAÑEZ ET AL., 2012). Com efeito, o governo moçambicano tem anunciado considerar o setor da educação como uma das suas prioridades para a reversão do atual cenário da pobreza, analfabetismo e saúde que se apresentam.

Moçambique é ainda rico em vegetação e fauna, possuindo reservas minerais tais como, o carvão mineral, gás natural e petróleo, que estão em pesquisa e prospecção, sendo que a atividade predominante que constitui, igualmente, a base econômica é a agricultura. Importa também referir que cerca de 70% da sua população encontra-se em zonas rurais e que, das antigas colônias portuguesas em África, Moçambique é o país mais populoso. O país passou por 26 anos de conflitos armados, 10 dos quais referentes à luta anticolonial que deu origem à independência, e outros 16 de guerra civil que se sucedera logo após a independência, finalizado em 1992, com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz.

Historicamente, considera-se que esta última guerra tenha significado perdas sociais, educacionais, políticas e econômicas. A referida guerra destruiu as escassas infraestruturas

herdadas do período colonial, tendo o governo eleito em 1994, nas primeiras eleições gerais e multipartidárias, se esforçado na reconstrução das referidas infraestruturas, com maior prioridade para a educação, saúde e agricultura.

A educação foi desde sempre anunciada como um instrumento indispensável para a ascensão ao bem-estar social, político, econômico e cultural do povo. Nesse sentido, Moçambique ratificou vários documentos internacionais, como são os casos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinado em Dakar, em 2000 e a Declaração de Jomtien (1990).

Figura 2: Mapa de Moçambique

Fonte: www.portaldegoverno.gov.mz

Considerando esse contexto nacional, de uma forma sintética, o objetivo geral que se propôs para esta pesquisa foi investigar como estão sendo enfrentados (ou não) os construtos socioculturais que influenciam (ou não) na reduzida inserção e permanência da rapariga no ETP em Moçambique. Com base em revisão da literatura, estudos documentais e entrevistas realizadas com gestores, professores e alunos do Instituto Industrial de Maputo, tais estudos foram desenvolvidos a partir da perspectiva intercultural crítica, segundo Hall (2003) e

Candau (2012), e dos estudos de género segundo Louro (1997), Osório (2013), Nipassa (2010), entre outros.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, ocupa-se especificamente do enquadramento teórico. Nessa fase do trabalho, desenvolve-se a apropriação de conceitos importantes para o aprofundamento da temática em estudo. Este capítulo está organizado em dois itens. No primeiro apresenta-se a reflexão e discussão dos termos cultura, multiculturalismo e interculturalidade, através da discussão de postulados teóricos de vários autores que se interessam por estas temáticas. Mas se pretende também, através destas análises estabelecer uma possível relação da cultura com a educação. No segundo item, debruça-se sobre as questões de gênero, resgatando a sua problematização do ponto de vista conceitual, detendo-se na sua definição a partir dos pontos de vista de vários autores.

O segundo capítulo, intitulado "Operacionalização da pesquisa", é constituído por cinco (5) itens. Nesse capítulo, apresentam-se as opções teórico-metodológicas da pesquisa, informando também sobre o contexto e os participantes da etapa empírica da pesquisa, bem como sobre os instrumentos e técnicas de construção e análise dos resultados.

No terceiro capítulo, faz-se o estudo documental, dos instrumentos legais ligados à promoção da rapariga no ensino; no quarto, apresentam-se, discutem-se e analisam-se os dados das entrevistas. E, por último, expõem-se as devidas considerações finais.

1 **CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Para o embasamento teórico desta pesquisa inicia-se pela reflexão das noções de cultura, multiculturalismo e interculturalismo. Em seguida faz-se uma discussão sobre o conceito de gênero e a sua relevância na presente pesquisa.

1.1 **Cultura, Multi/Interculturalismo e Perspectiva Intercultural**

Tendo como hipótese que move esta pesquisa a influência dos fatores socioculturais na baixa representatividade da rapariga no ETP, é importante que se discuta a noção de cultura, mas também a de multiculturalismo e interculturalismo, que são denominações das formas como as questões culturais têm sido muitas vezes trabalhadas na academia e em movimentos sociais, em vários países, e das quais este estudo se aproxima, optando por uma das suas versões. A discussão dos referidos termos é de grande importância neste trabalho, visto que a cultura moçambicana[4] resistiu e continua resistindo aos efeitos da colonização, da modernização e da globalização, visto que há aspectos que se mantêm, apesar das influências externas. No geral, essa cultura é caracterizada pelo regime do patriarcado, com prevalência do poder dos homens sobre as mulheres, sendo estes considerados fonte normativa da vida da comunidade, onde a mulher desempenha um papel secundário, servindo ao homem e agindo apenas no contexto privado, na gestão do lar, com funções como esposa, mãe e educadora.

1.1.1 Cultura, um termo polissémico

Cultura é um termo muito complexo e está associado a várias áreas do conhecimento humano. De acordo com Cuche (2002), a mais clássica definição científica de "cultura" foi elaborada pelo antropólogo evolucionista Edward Burnett Tylor, em 1871, e refere-se ao

[4]Genericamente qualificamos aqui a cultura moçambicana como uma amálgama de construções que resultam das tradições locais, da influência do colono português e das múltiplas afetações do período pós-independência.

conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Compreendida em seu sentido amplo, que remete aos modos de vida e de pensamento, é hoje bastante aceite, apesar de certas ambiguidades e de nem sempre tal aceitação ter existido. Desde o seu aparecimento, no século XVIII, a ideia moderna de cultura suscitou constantemente debates acirrados.

Cuche (2002) empreende uma discussão, na qual busca relacionar a cultura com a sociedade, pensando-a desde a gênese da sua noção nas ciências humanas e sociais até a globalização do mundo atual. Em acordo com o autor, sobretudo a partir dos estudos culturais[5], há uma aceitação mais generalizada de que a cultura é uma construção social e é transmitida por meio de ensinamentos de geração em geração. Nessa perspectiva, a natureza do homem é inteiramente interpretada pela cultura, mesmo as próprias noções de natureza e de cultura. Cuche (2002) argumenta que as diferenças que parecem mais ligadas às propriedades biológicas, como a diferença de sexo, não podem ser observadas "em estado bruto (natural), pois a cultura se apropria delas: "A divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades resulta fundamentalmente da cultura socialmente construída e por isso varia de uma sociedade para outra" (CUCHE, 2002, p. 10). Para o autor, nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem às necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual etc., são informadas pela cultura.

Por sua vez, Costa, Silveira e Sommer (2003), referindo-se aos estudos culturais, defendem que essas teorizações muito contribuíram para que a cultura se transmutasse, de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas, para um outro eixo de significados, em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Os autores argumentam que a noção de cultura deixa, gradualmente, de nomear o domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – é adjetivado, pois o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. Entretanto, Costa, Silveira e Sommer (2003) entendem que a concepção de cultura está ainda marcada pela distinção hierárquica entre alta e aquela de massa, entre cultura burguesa e a operária, entre cultura erudita e a popular, apesar da aplicação do seu escopo de significação. Frow e Morris

[5]Segundo Costa; Silveira e Sommer (2003), trata-se de estudos que surgem no panorama político pós-guera, na Inglatera, nos meados do século XX e em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso.

(1997 apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), concebem a cultura, não como uma expressão orgânica de uma comunidade, nem como uma esfera autônoma de formas estéticas, mas como um contestado e conflituoso conjunto de práticas de representação ligadas ao processo de composição e recomposição dos grupos sociais.

De todo modo, ainda segundo Costa, Silveira & Sommer (2003, p. 38), a cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. Precisa ser estudada e compreendida, tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que lhe está associado e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspetos da vida social:

> Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos etc., de um livro didático ou as músicas de um grupo de *rock*, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Conforme postulam os autores, a cultura tornou-se um campo de luta, uma arena onde os significados são fixados e negociados. Com efeito, a cultura, nessa visão, é algo mais amplo. É vista como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns, como material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa, assim, a ser vista tanto como formas de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições, relações de poder etc.), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias etc.).

Pode-se observar, portanto, que os teóricos aqui arrolados comungam em diferentes aspectos no que concerne à definição do termo cultura. A primeira ideia que vale apontar neste texto refere-se ao carácter polissémico da palavra cultura, na medida em que é definida e interpretada de formas diferentes em cada campo e contexto social. Os autores são também unânimes ao apontar que a definição da cultura está cada vez menos, ao longo do tempo, identificada com produção intelectual e artística exclusiva das elites. Por essa razão, para além da cultura ser estudada como uma acumulação de saberes científicos e artísticos, deve também ser entendida como associada a tantos outros processos que ocorrem na sociedade: nesta constante negociação pela construção de seu sentido e significado, a cultura transformou-se em uma arena de luta (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Em síntese, neste trabalho, entende-se cultura como sendo uma construção social que é transmitida por meio de ensinamentos intergeracionais. Assim, os estudos acima apresentados permitiram esclarecer melhor o objeto de estudo, que diz respeito às influências dos fatores de ordem sociocultural na participação da rapariga no ETP.

1.1.2 Multiculturalismo e perspectiva intercultural

Partindo da constatação de que as questões da multiplicidade cultural das populações apresentam especificidades nas diferentes conjunturas em que ocorrem que, por sua vez, suscitaram diferentes respostas políticas e teóricas, considera-se essencial abordar, ainda que em linhas gerais, tais construções.

Assim, começa-se pelas teorizações do jamaicano radicado no Reino Unido, Stuart Hall, e abordam-se também as formulações de Vera Candau, uma autora brasileira que estuda a perspectiva multicultural e intercultural no contexto do seu país.

Hall pode ser considerado um importante teórico e estudioso do multiculturalismo desde o seu aparecimento, tendo contribuído no desenvolvimento deste conceito e na criação do campo de estudos à volta do tema.

De acordo com o teórico, o termo "multiculturalismo" é atual e universalmente utilizado: "Contudo, a sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado" (HALL, 2003,p. 51). A expressão é utilizada em muitas áreas do saber, como também em discursos políticos, em discussões sobre raça, etnicidade, identidade, diáspora. O multiculturalismo encontra-se tão discursivamente enredado que só poderia ser utilizado "sob rasura" (HALL, 2003, p. 51); isto é, trata-se de um termo sob rasura, no sentido de estar sob intensa disputa e discussão, uma vez que pode ter muitos significados, sendo defendido e criticado por variadas vertentes. Concordando com o autor, na falta de conceitos menos complexos que permitam refletir sobre o problema, não resta outra alternativa se não continuar utilizando e interrogando esse termo.

Hall (2003) explica que se deve fazer uma distinção entre o "multiculturalismo" e o "multicultural". De forma sintética, o termo "multiculturalismo" é substantivo e refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. Muitas vezes é utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. Não constitui, portanto, uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política específica e não representa um estado de coisas já alcançadas.

Prosseguindo, “multicultural” é um termo qualificativo e descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum.

Não obstante, Hall (2003) entende que, da mesma forma como existem distintas sociedades multiculturais, existem também diversos “multiculturalismos”, isto é, propostas de abordagem desses quadros sociais, que propõe sintetizar na seguinte tipologia: liberal; conservador; pluralista; comercial; corporativo; e o multiculturalismo crítico ou revolucionário.

No que se refere ao multiculturalismo liberal, este buscaria integrar os diferentes grupos culturais, o mais rápido possível, ao *mainstream*, isto é, à sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.

O multiculturalismo pluralista avaliaria diferenças grupais em termos culturais e concederia direitos distintos a diferentes comunidades, favorecendo a proliferação de guetos.

Relativamente ao multiculturalismo comercial, estabeleceria que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então, os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos.

No que concerne ao multiculturalismo corporativo (público ou privado), buscar-se-ia administrar as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro.

O multiculturalismo crítico ou revolucionário enfocaria as questões de poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Procura ser “insurgente, polivocal, heteroglosso e antifundacional” (HALL, 2003, p. 53).

Ainda sobre a caracterização do multiculturalismo, apresenta-se Candau (2012), autora brasileira reconhecida por seus estudos sobre o multi/interculturalismo no campo da Educação, que converge em algumas definições com as de Hall (2003). Candau (2012), citando McLaren, aponta quatro tendências relacionadas ao multiculturalismo como projeto político: multiculturalismo conservador, liberal, liberal de esquerda e multiculturalismo crítico.

No que tange ao multiculturalismo conservador ou empresarial, Candau (2012) entende que este assume diferentes formas, como, por exemplo, as visões coloniais de europeus e estadunidenses em relação aos colonizados, sendo estes vistos como subalternos e serviçais. De acordo com a autora, esta posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome desse projeto, deslegitima saberes, crenças, línguas, valores diferentes,

que pertencem a grupos tidos como inferiores, assimilando assim a ordem social dominante: “um pré-requisito para se juntar à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” (McLAREN apud CANDAU, 2012, p. 35).

Por sua vez, o multiculturalismo humanista liberal parte de uma visão universalista de que há uma igualdade intelectual entre diferentes grupos sociais e etnias, que permite que todos possam competir de igual modo na sociedade capitalista. Entretanto, concordando-se com Candau (2012), para que esta competição pudesse ocorrer em termos igualitários, seria necessário remover os obstáculos de forma a melhorar as condições económicas e sociais das populações dominadas.

No que se refere ao multiculturalismo liberal de esquerda, coloca-se a ênfase na diferença cultural e afirma-se que dar privilégio à igualdade entre as raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes, assim como nas diferenças de género e pertença étnico-racial. “No entanto, segundo McLaren, esta posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder” (CANDAU, 2012, p. 36).

Por último, o multiculturalismo crítico ou revolucionário parte do argumento de que o multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode se reduzir a outra forma de acomodação a uma ordem social maior e desigual. Este multiculturalismo privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados, entendendo as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre sentidos e interpretações.

Com base nas discussões acima apresentadas, relacionando com o contexto em que se realizou a pesquisa, pode-se afirmar que Moçambique, sendo um país constituído por flagrante diversidade linguística, cultural e étnica, constitui-se em um país multicultural, que vive, como os demais, uma constante e incessante disputa pela construção de sentidos e de significados que organizam essa sociedade.

Na perspectiva de Candau (2012) e Hall (2003), as lutas pelo poder, na atualidade, são manifestadas também no campo da cultura e, nesse sentido, o multiculturalismo revolucionário pode ser entendido como uma estratégia de luta a favor do oprimido, visto que as desigualdades e diferenças de gênero, étnicas e culturais não podem ser abordadas separadamente das relações de poder e das dimensões materiais da vida em sociedade. Com efeito, multiculturalismo crítico ou de resistência é a vertente que se caracteriza em possuir uma agenda de transformação econômica, política e social: é ativo, pois requer uma ação política organizada, disputando transformações jurídicas e ético-cívicas, visando igualdade

política e material. Este multiculturalismo pretende superar as reais exclusões, respeitando, com efeito, as diferenças culturais.

Segundo Candau (2012), o multiculturalismo tem-se constituído como um campo de debate muito importante na arena educacional, na medida em que procura compreender a sociedade como construída por múltiplas identidades baseadas na diversidade de gênero, raça, classe social, entre outras possibilidades de identificação, que se fazem presentes na atualidade da educação escolar. Nesse sentido, lembra que a formação histórica brasileira está marcada pela exclusão física do "outro", configurando uma tradição violenta de negação da alteridade. Portanto, buscando relacionar estas práticas com aquelas do contexto moçambicano, pode-se afirmar que não se diferem significativamente, no que concerne à formação da identidade feminina, visto que o sistema educativo colonial foi, desde a sua gênese, muito seletivo e discriminatório na educação formal do povo moçambicano, em geral, e, em particular, para as mulheres. Tal como afirmou Golias (1993), a educação para os nativos, no período colonial, para além de excluir a todo moçambicano em geral, buscava excluir ainda mais os do gênero feminino, sobretudo no ensino profissional, através da diferenciação dos cursos, visto que os rapazes aprendiam ofícios de ferreiros, alfaiate, sapateiros, enquanto as raparigas aprendiam corte, costura e economia doméstica, ou seja, eram preferencialmente formadas para atuar na sociedade como mães e esposas. Nesse quadro, a educação multicultural permitiria o desenvolvimento da sensibilidade aos valores de múltiplas formações culturais, por meio de um intercâmbio cultural no meio de cada grupo social e entre várias sociedades. Seria possível, ainda, recuperarem-se os valores culturais e minimizar preconceitos, contextualizando o processo de construção das diferenças, e procurando mostrar que são produtos de uma construção social e não dados pela natureza, logo, passíveis de mudanças.

Atualmente, especialistas sobre educação multicultural, como Candau (2012), têm se preocupado em discutir sobre como o currículo escolar pode favorecer a valorização da pluralidade cultural e diminuir preconceitos em relação às diferenças. Entretanto, a homogeneização cultural geralmente instalada na escola tende a estabelecer a perspectiva do grupo dominante, por meio do silenciamento dos grupos desfavorecidos. Para superar essa situação, a autora propõe que:

> A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidades de linguagens, estratégias e recursos didáticos a promoção de

> dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2012, p. 102).

A teórica, contudo, tem dado preferência à expressão interculturalismo crítico para denominar a perspectiva teórica política que propõe recontextualizar nas práticas e pesquisas em educação, aproximando-se do multiculturalismo crítico, conforme desenvolvera em diálogo com o teórico canadense Peter McLaren, e já referenciado neste trabalho.

O termo interculturalismo surge na América Latina, no contexto educacional, com referência à educação escolar indígena. Candau (2012, p. 120) informa que:

> [...] dois linguistas-antropólogos venezuelanos estão entre os primeiros a definir o conceito de interculturalidade, na primeira metade dos anos 70, aplicando-o à questão educativa ao descrever suas experiências com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro, na Venezuela.

A perspectiva intercultural, de acordo com Candau (2012), constitui uma maneira de abordar a diversidade cultural, não concebendo as culturas como entidades independentes e homogéneos, mas como processos, interações, de acordo com uma lógica de complexidade. A autora considera o interculturalismo como um enfoque que afeta a educação em todas suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a troca e a comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Assim cabe questionar: quais seriam, então, as formas básicas para promover processos educacionais numa perspectiva intercultural?

Para responder a essa questão, Candau (2012) propõe princípios interligados que considera fundamentais: entender a educação como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes em cada sociedade; articular as políticas educativas, assim como as práticas pedagógicas, procurando reconhecer e valorizar a diversidade cultural, para além de ter presente as questões relativas à igualdade e o direito à educação para todos e todas. Ademais, a educação intercultural não poderia ser reduzida a algumas situações e/ou momentos específicos ou a determinadas áreas curriculares, nem focalizar atividades exclusivamente em referência a determinados grupos sociais. Nessa perspectiva, a educação intercultural deve buscar um enfoque global, para afetar a cultura escolar como um todo, o que inclui todos os atores e dimensões do processo educativo. Assim, pode-se ver a educação intercultural como orientadora de processos que se baseiam no reconhecimento do direito à diferença e na luta contra todas as formas de discriminação e desigualdades, promovendo relações igualitárias entre as pessoas.

A perspectiva intercultural possui ainda outras características específicas: a primeira é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade ou instância social; a segunda é a ruptura com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução; a terceira refere-se à constatação de que vivemos em sociedades em que os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são "puras"; a quarta é a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, que não são relações idílicas, românticas, são construídas na história e atravessadas por disputas de poder, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos; a última diz respeito ao fato de não se desvincular as questões da diferença da problemática da desigualdade, presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade (CANDAU, 2008).

Em outra publicação, Candau (2012) alerta ainda que, para promover uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória, é necessário considerar algumas ações fundamentais: desconstruir, articular, resgatar, promover e reconstruir. Desconstruir pressupõe promover a educação intercultural, sendo para tal necessário penetrar no universo dos preconceitos e discriminações existentes na sociedade. Relativamente à articulação entre igualdade e diferença, é preciso que as políticas educativas estejam em sintonia com as práticas pedagógicas, reconhecendo e valorizando, a diversidade cultural e as questões relativas à igualdade e o direito à educação para todos e todas. No que concerne ao resgatar, este refere-se à recuperação dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo. No que tange a promover, diz respeito à promoção de experiências de interação sistemática com os outros. Por fim, para reconstruir a dinâmica educacional, defende o favorecimento de processos de empoderamento[6], principalmente orientados aos atores sociais historicamente excluídos.

Assim, ao apresentar questões relativas à perspectiva intercultural na educação, pretende-selevantar a discussão em torno da necessidade da construção de uma educação que privilegie e aceite os diferentes grupos sociais. A perspectiva intercultural busca a promoção de uma educação pautada na valorização do outro e das diferentes práticas socioculturais, na

[6]"empoderamento significa que cada cidadão/a deve descobrir, construir e exercer no cotidiano, individual e coletivamente o poder que tem pela própria condição de cidadania. É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. Constitui uma tarefa educativa fundamental colaborar na construção do empoderamento de grupos tradicionalmente marginalizados e hoje excluídos: indígenas, mulheres, jovens, desempregados etc." (SACAVINO apud CANDAU 2012, p. 49).

inter-relação com os diferentes grupos, em busca da construção de uma sociedade justa, onde se possam articular diferentes políticas de igualdade e de identidade, na perspectiva da construção democrática. Desta forma, os estereótipos ligados a questões de gênero encontram um campo fértil de problematização na perspectiva multicultural crítica/intercultural.

Com efeito, nesta pesquisa, assume-se a perspectiva intercultural proposta por Candau (2012), visto que Moçambique é um país caracterizado por grande complexidade cultural. Com a proclamação da independência, em 1975, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) concebeu as tradições culturais locais como práticas que perpetuavam o atraso e passou a valorizar construções ocidentais. Ao pensar a educação como lugar de materialização dos processos democráticos e emancipatórios, colocando como pano de fundo a perspectiva intercultural, que, por sua vez, propõe a educação como meio de promoção da igualdade e justiça social. Portanto, a interculturalidade, aqui assumida, permitiria que as pessoas aprendessem umas com as outras, pela presença, em Moçambique, de várias tradições culturais, buscando eliminar, dessa forma, qualquer possibilidade de hierarquização.

1.2 **Gênero**

Nesta seção, pretende-se discutir sobre a noção de gênero, de modo a explicitar o entendimento que vai orientar esta pesquisa. Com efeito, começa-se por apresentar as definições dos conceitos de gênero e sexo, com os quais se pretende operar na pesquisa, pois para além de serem dois termos escorregadios, são muitas vezes usados de forma confusa e como sinônimos.

Sexo, muitas vezes, é usado com referência às caraterísticas que se costuma identificar como biológicas em homens e mulheres, ou seja, às caraterísticas específicas dos aparelhos reprodutores que, historicamente, foram denominados como femininos e masculinos. Gênero refere-se às relações sociais de subordinação e dominação entre homens e mulheres e que resultam de uma construção social baseada nas interpretações culturais da sociedade.

Entretanto, neste trabalho, tanto gênero quanto sexo são entendidos como construções culturais.

Leite e Romão (2016) abordam as questões de gênero, sintetizando a apropriação que se propõe para as teorizações que serão abordadas nesta pesquisa. Scott (1995 apud LEITE; ROMÃO, 2016, p. 228) refere que “o termo gênero faz parte das tentativas levadas a cabo

pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para investir sobre o carácter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens".

De acordo com as autoras, Scott questiona a atualidade do conceito de gênero, apresentando um levantamento crítico do uso da noção dessa noção no campo da História, e defendendo que é preciso ainda "rejeitar o carácter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual" (SCOTT, apud LEITE; ROMÃO, p. 229). Estas autoras referem que Scott, ao abordar os "usos e abusos do gênero", reconhece que, em sua ampla disseminação, o conceito de gênero se tornou menos preciso e cada vez mais disputado:

> se foi cunhado no âmbito de lutas feministas, sobretudo depois das grandes guerras mundiais, hoje é também enunciado como sinónimo de *mulheres*, em universalização essencialista que contradiz seus sentidos mais potencialmente subversivos e pode mesmo fundamentar perspectivas bastante conservadoras (LEITE ; ROMÃO, 2016, p. 229).

Leite e Romão (2016), fazendo referência a uma outra crítica sinalizada por Scott, relacionada à noção de gênero, entendem que "o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça" (SCOTT apud LEITE; ROMAO, p. 229).

Continuando a discussão sobre o conceito de gênero, Donna Haraway (apud LOURO, 2002, p. 229) defende que:

> [...] apesar de suas importantes diferenças, todos os significados feministas modernos de gênero partem de Simone de Beauvor e da afirmação de que 'não se nasce mulher' e das condições sociais posteriores à segunda guerra mundial que permitiram uma construção de mulheres como um sujeito em processo coletivo histórico. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos termos da luta.

No entanto, de acordo com Louro (1997), o feminismo ganhou maior visibilidade e expressividade a partir do sufragismo, movimento de finais do século XIX e princípios do XX, pelo direito do voto às mulheres, denominado como "a primeira onda do feminismo". Além dos interesses imediatos, algumas reivindicações 'eventuais' do movimento dessa época buscavam oportunidades de estudo, ligando-se à organização da família e ao 'acesso a determinadas profissões'" (LOURO, 1997, p. 15). Não obstante, tais reivindicações estavam mais focalizadas nas mulheres brancas, pertencentes à classe média.

Mais tarde, a partir do final da década de 1960, o movimento feminista passou a problematizar o conceito de gênero, tendo como objetivo ressignificar o lugar da mulher na história e na sociedade em geral. As feministas, por via de movimentações, denúncias e formulações teóricas, lutavam pela superação do domínio masculino a que a mulher era submetida. Sob várias perspectivas analíticas, identificavam "um móvel ou uma causa central para a opressão feminina e, em decorrência, se constrói uma argumentação que supõe a destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação da mulher" (LOURO, 1997, p. 20).

Em outra abordagem, Louro (1997) refere que o debate sobre as relações de gênero segue duas perspectivas antagónicas: a primeira, que afirma que as desigualdades entre homens e mulheres advêm de construtos socioculturais produzidos pela história; e a segunda, que é essencialista, e considera que as referidas diferenças são de natureza biológica entre os supostos sexos.

Assim, o conceito de gênero passa a ser utilizado para demonstrar que as formas atribuídas aos modos de ser feminino ou masculino não são determinadas por supostas diferenças sexuais.

> Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1997, p. 22).

Louro (1997) revela que o aspecto fundamental em sua teoria é a proposta da "desconstrução", perspectiva filosófica proposta por Jacques Derrida e que foi apropriada por diferentes vertentes dos feminismos. Nessa visão, a lógica que fixa o masculino e o feminino em pólos opostos precisa ser desconstruída e cada pólo problematizado**.** As construções das polaridades sexuais e de gênero, que fixam as identidades como algo dado, imutável e natural, definem regras de comportamento feminino/masculino, heterossexual/homossexual, assinalando as orientações do certo e do errado, do normal e do anormal.

Desse modo, a proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, fraturado e dividido – poderia se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento feminista (LOURO, 1997, p. 31).

Continuando o debate sobre a conceitualização do gênero, de acordo com Carvalho (2011), esse termo foi inicialmente apropriado por autores e autoras de língua inglesa, partido

da palavra *gender*, que, em português, era utilizada no âmbito da gramática para designar palavras femininas e masculinas (ou neutras). A autora afirma que, apesar de importantes diferenças, todos os significados contemporâneos de gênero se enraizaram na observação de Simone de Beauvoir, segundo a qual "não se nasce mulher". Entretanto, ainda na perspectiva de Carvalho (2011), o paradigma de identidade de gênero foi consolidado nos anos de 1950/1960 por meio de uma versão funcionalista e essencializante da percepção de Simone de Beauvoir:

> Gênero foi utilizado por psicólogos norte-americanos como John Money, Anke Ehrhardt (Money; Ehrhardt, 1974) e Robert Stoller (1968) para descrever os elementos que consideravam culturais, em oposição aos que consideravam naturais, biológicos, na personalidade de seus clientes – pessoas com indefinições de pertencimento sexual, isto é, diferentes formas de hermafroditismo e indefinições endócrinas ou morfológicas. Essa utilização está baseada na distinção binária entre natureza (representada pelo sexo) e cultura (gênero) e foi apropriada muitas vezes de forma acrítica por feministas dos anos de 1970 e seguintes, pela sua utilidade na luta contra a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres e contra os determinismos dela resultantes. Trata-se da ideia de que o sexo é uma base (natural, biológica, invariável) sobre a qual as culturas constroem, por meio da socialização, diferentes concepções do que seja um homem ou uma mulher, isto é, características individuais de gênero (CARVALHO, 2011, p.101).

A autora menciona também que, nos anos de 1970 a 1980, o termo gênero era utilizado apenas como um conceito que se somava ao sexo e não como um substituto. Nesse tipo de uso, gênero era associado aos traços de carácter e ao comportamento, enquanto sexo descrevia o corpo e a biologia, porém, ambos referidos a indivíduos, uso ainda hoje mais frequente do conceito, que se difunde, inclusive, no domínio do senso comum.

No entanto, a partir dos anos de 1980, muitas feministas buscaram compreender o sexo como uma categoria teórica totalmente determinada pela história e pela cultura, isto é, subsumida no interior da categoria gênero. De acordo com Carvalho (2011, p.102), "são as formas sociais de compreensão da diferença e da semelhança entre homens e mulheres que determinam as maneiras como o corpo é apreendido, abandonando-se completamente a ideia de uma base natural fixa sobre a qual agiria a cultura".

Neste sentido, Carvalho (2011) entende que o gênero não é um conceito que descreve as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, significados estes que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais.

Ademais, para Carvalho (2011), na abordagem de Scott, a percepção do gênero é tida como parte de um sistema simbólico que permite a diferentes sociedades classificar, diferenciar e hierarquizar, não apenas homens e mulheres, mas instituições, ações sociais, elementos da natureza, ocupações, fatos que possibilitam ao pesquisador/a a observar as referências e o poder explicativo do gênero em contextos em que as questões da sexualidade, reprodução, crianças e família não são aparentemente centrais.

Assim, nesta pesquisa, ao trazer a discussão do gênero, não se pretende buscar diferenciar as características biológicas entre rapazes e raparigas, mas sim mostrar que essas diferenças não deviam ser importantes no que concerne ao seu ingresso no ensino, nem na distribuição e execução das atividades escolares, uma vez que o binarismo sexual é invenção cultural que não precisa determinar a capacidade de execução das atividades.

1.2.1 Gênero segundo autores moçambicanos

Dado que esta pesquisa aborda a situação educacional da rapariga moçambicana, neste item, incorporam-se à discussão de autores/as do país, de modo a dar prosseguimento à exposição do contexto da investigação realizada, agora com foco no texto acadêmico.

Osório (2013) argumenta que, tal como acontece com as demais categorizações sociais, as identidades de gênero devem ser entendidas tendo em conta os contextos históricos em que se geram, e também o modo como se estabelecem os processos de interação social e de individualização. Isto é, procura-se não somente partir do estudo de instâncias culturais que regulam identidades femininas, mas também da forma como essas identidades se produzem, colocando em risco, ou não, essas instâncias culturais, por meio de discursos que podem traduzir a conformação e/ou os conflitos com valores transmitidos, bem como com as estratégias usadas para o reconhecimento de si e do outro (OSÓRIO, 2013. p. 3).

Citando Guacira Louro, refere-se à construção das representações e práticas sociais, ou seja, assume que a partir das relações de gênero as identidades são construídas, o que significa que “o gênero institui a identidade do sujeito assim como a etnia ou a nacionalidade, por exemplo” (LOURO apud OSÓRIO, 2013, p. 3).

Outras investigadoras sobre a temática conceituam o gênero como um:

> Elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como a forma primeira de significar as relações de poder, ou ainda como o termo utilizado para descrever o conjunto de qualidades e comportamentos dos homens e das mulheres esperadas pelas suas sociedades (BAGNOL; MARIAMO, 2011, p. 46).

As autoras indicam ainda que nem sempre homens e mulheres estão numa relação de igualdade e equidade quanto à aquisição de bens e serviços, pois uma multiplicidade de fatores interligados estabelece relações de poder hierarquizadas entre os homens e as mulheres.

Segundo Nipassa (2010), o conceito de "gênero" popularizado pelos movimentos feministas nos anos oitenta do século XX procura analisar as relações de desigualdade social entre homens e mulheres. Para o autor, tais desigualdades têm sido caracterizadas pela dominação masculina, discriminação e opressão, fato que constitui violação dos direitos humanos da mulher. De acordo com Nipassa (2010), o conceito de "gênero" deve ser diferenciado do "sexo", porque se refere às ideias que as sociedades têm do que devem ser os homens e as mulheres. Assim, a análise de gênero mostra que as identidades masculinas e femininas são construções sociais, do domínio simbólico, mas que encontram uma expressão material nas práticas sociais do cotidiano. Entretanto, diferentemente dos demais autores trazidos para esta pesquisa, não aborda o sexo como construção cultural, apenas o gênero.

Muianga (2010) aponta que as preocupações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só apareceram no final do século XX. Este autor, citando Joan Scott, destaca que a palavra gênero indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". Isto significa que as diferenças entre homens e mulheres não derivam do seu carácter biológico, mas da organização da sociedade; ou seja, a categoria "gênero" viria frisar que as diferenças entre os dois sexos não são pré-determinadas, são uma construção social (MUIANGA, 2010, p. 190). Neste sentido, o conceito gênero refere-se às relações sociais entre homens e mulheres que emergem dos papéis que lhes são atribuídos pela sociedade. Nessa concepção, entende-se que homens e mulheres têm papéis na sociedade que são reforçados pelos pais, professores, cultura, religião e leis (COLLIER, 2001 apud MUIANGA, 2010, p. 190). Muianga (2010) afirma que a emergência deste conceito se deu como parte da busca de uma teoria feminista que contemplasse, de maneira globalizante, todas as questões relacionadas com a subordinação da mulher ao homem; pondera, porém, que, nos últimos anos, este conceito se tornou um dos principais instrumentos de análise das condições em que vivem as mulheres em relação aos homens em qualquer sociedade.

Para Nipassa (2010, p. 89), a socialização primária que acontece no seio da família tem condicionado o destino social de homens e mulheres, na medida em que, desde crianças, os indivíduos começam a ser orientados para áreas de atuação diferentes na sociedade. Esta orientação dicotómica, em que a mulher está para o privado como o homem para o público, cria condições para desigualdades sociais e, por isso, tem sido cada vez mais contestada. A autora argumenta que o sexo é uma categoria insuficiente para explicar os papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher. Assim, a perspectiva de gênero vem como uma categoria de análise das ciências sociais para questionar a suposta essencialidade da diferença dos sexos, segundo a qual as mulheres são passivas, emocionais, medrosas e frágeis enquanto os homens são mais ativos, racionais, corajosos e fortes.

De acordo com Mariamo (2010), os estudos de gênero apresentam um conjunto de discursos que interrogam sobre vários aspectos da identidade masculina e feminina, que têm influência sobre os modelos da vida humana. Para esta autora, a noção de gênero, considerada como chave para a leitura e análise das desigualdades sociais, apesar de ser ainda pouco clara para muitos, tem ocupado importante espaço nas temáticas sobre o desenvolvimento e a promoção do gênero.

Como se pode perceber pela breve revisão bibliográfica apresentada em síntese nesta seção, a literatura moçambicana, em respeito às questões do gênero, aproxima-se da brasileira, tendo em comum a predominância do entendimento do sexo e das identificações de gênero como construções socioculturais. Destaca-se também a convergência na denúncia das desigualdades entre homens e mulheres e na potencialidade dessa noção teórica para o combate a esse quadro social.

1.3 **O feminismo: breves notas históricas**

O estudo da situação educacional da rapariga em Moçambique se insere em um contexto marcado pela presença histórica do feminismo, que será abordada nesta seção.

O feminismo é um movimento político, social e filosófico que questiona as relações de poder e opressão que subalternizam as mulheres e contrapõe-se ao poder patriarcal, propondo uma profunda transformação da sociedade. É uma filosofia que considera a existência de uma opressão específica a todas mulheres, assumindo diversas formas conforme a classe social, grupo étnico e pertencimento cultural (TELES, 1999). Este movimento, ainda que com

importante heterogeneidade interna, tem como finalidade atingir a justiça, a igualdade, a liberdade e a emancipação da mulher, subvertendo a cultura masculina dominante.

Considera-se que o movimento feminista surgiu em meados do século XIX, no esteio dos ideais propostos pela Revolução Francesa, onde homens e mulheres lutaram, porém, no momento da realização da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, estas últimas foram excluídas (PINTO, 2010).

Contudo, o feminismo começa a se popularizar na Europa a partir das primeiras décadas do século XX, questionando o poder social, político e econômico dominado pelos homens. Para melhor entendimento deste movimento, a academia costuma dividir a sua história em três ondas – no entanto, como afirma Kamada (2010), esses movimentos não podem ser interpretados em perspectiva histórica linear, visto que as propostas de cada fase coexistiram e ainda coexistem na contemporaneidade.

1.3.1 As três ondas do Feminismo

A primeira onda do feminismo teve início nas últimas décadas do século XIX, tendo se estendido até o século XX. Surgiu com o movimento feminista liberal, lutando pela igualdade de direitos civis e políticos, que eram destinados apenas aos homens. Com o objetivo estabelecido inicialmente de promoção da igualdade nos direitos contratuais e de propriedade para homens e mulheres, passa também a focalizar-se na participação política, especialmente, na luta pelo sufrágio feminino (PINTO, 2010).

O pensamento liberal, influenciado pelas proposições do iluminismo, concebe o sujeito social como universal, livre, autônomo e racional. Sugeria uma igualdade segregacionista, visto que a referência que as mulheres tinham, nessa etapa do movimento, era de uma igualdade de homens, ricos e brancos. Dessa maneira, ainda que pareça paradoxal, ao lutar por direitos iguais afirmando sua diferença, as mulheres buscavam sua inserção na política, questionando o real conceito de igualdade liberal.

Em direção distinta à do feminismo liberal, nasceu o feminismo socialista, assente na teoria marxista. Seu enfoque estava marcado pela exploração sexual da mulher pelo capitalismo, identificando como causa fundamental dos problemas de gênero na organização da produção ou na divisão sexual do trabalho, tendo a classe social como fundamento.

Apontava, ainda, que o sujeito do liberalismo era burguês e masculino, assim sua suposta universalidade esconde, na verdade, sua especificidade (KAMADA, 2010).

Kamada (2010) refere que o grande esforço da primeira onda do feminismo foi de questionar e desconstruir as várias formas de instituição e relações patriarcais, no seio das quais se mantinham e se reproduziam estratégias de dominação masculina.

Com a criação da pílula anticoncepcional na década de 1960, e as mulheres ocupando alguns postos de trabalho que eram dos homens antes da Segunda Guerra Mundial, nasce a chamada "segunda onda" do feminismo. A reivindicação, naquela época, era de trabalhar, ser independente e ter direito de escolha, direito à autonomia e liberdade de expressão, lutando contra as desigualdades sociais, culturais e de participação política.

Ainda segundo Kamada (2010, p. 24), foi nesse período que Simone de Beauvoir lançou a sua obra intitulada *O segundo sexo*, em que estabelece uma das máximas do feminismo: "não se nasce mulher, se torna mulher". Também são apontados outros trabalhos relevantes nesse período, como o de Betty Friedam, *A mística feminina*, lançado em 1963, bem como a obra de Gayle Rubin, *O tráfico nas mulheres: notas sobre a economia política de sexo*.

Nesta fase, as feministas americanas enfatizavam a denúncia da opressão masculina e a busca da igualdade, enquanto as francesas postulavam a necessidade de serem valorizadas as diferenças entre homens e mulheres, propondo dar visibilidade, principalmente, ao que supunham constituir a especificidade da experiência feminina, que seria geralmente negligenciada. As propostas feministas que enfatizavam a igualdade são conhecidas como "o feminismo da igualdade", enquanto as que destacam as diferenças e a alteridade são conhecidas como "feminismo da diferença". Destaque-se que, nesta fase do feminismo, o termo "diferença" é usado para se referir à questão do sexo como um dado biológico, e gênero, como um fenômeno de construção social das diferenças e identidades sexuais, com relação ao homem. O termo "diferença" será, no entanto, utilizado em outro sentido na terceira fase do movimento (NARVAZ; KOLLER, 2006).

A terceira onda do feminismo surgiu nos anos 1980, com as feministas francesas, quando a crítica pós-moderna da ciência ocidental introduz o paradigma da incerteza no campo do conhecimento. Estas, influenciadas pelo pensamento pós-estruturalista que predominava na França, principalmente pelo pensamento de Michel Foucault e de Jacques Derrida, passam a enfatizar a questão da diferença – significada nesse momento com outros sentidos – da subjetividade e da singularidade das experiências, concebendo que as

subjetividades são construídas pelos discursos, em um campo que é sempre dialógico e intersubjetivo.

Os estudos sobre as mulheres deslocam-se, então, para as relações de gênero, pressupondo o gênero enquanto categoria sempre relacional (SCOTT, 1896 apud NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649).

Narvaz & Koller (2006) salientam que o desafio, nesta fase do feminismo, é pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina. Verifica-se maior aproximação entre o movimento político e luta das mulheres e a academia, quando começam a ser criados nas universidades, inclusive em algumas universidades brasileiras, centros de estudos sobre a mulher, estudos de gênero e feminismos (LOURO, 1995; MACHADO, 1992; SCOTT, 1986; TOSCANO; OLDENBERG, 1992 apud NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 650).

1.3.2 Feminismo no Brasil

As atuações das feministas norte-americanas, francesas e inglesas repercutiram em várias áreas do mundo, sendo tomadas como exemplo e referência para grupos de mulheres de vários países, como foi o caso do Brasil. Assim, Matos (2010) refere-se à existência de três grandes ondas também no feminismo brasileiro.

A primeira onda do feminismo brasileiro teria o seu começo no início do século XX e se estenderia até o começo da década de 1970. O feminismo, nesse momento, se expressava na luta pelo voto – uma luta universal pela igualdade política. Esta fase foi principalmente pautada por mulheres das classes médias e altas com formação superior e, na sua maioria, filhas de políticos ou intelectuais da sociedade brasileira que tiveram oportunidade de se formar em outros países.

A segunda onda do movimento feminista brasileiro surgiria durante o regime militar, no início dos anos 1970, quando, segundo Matos (2010) teria se caracterizado por um movimento, as organizações de mulheres que se levantaram em oposição ao militarismo formaram muitos grupos que consolidaram os interesses e demandas femininas, propiciando maior articulação das mulheres na arena pública.

Esta segunda onda teria se caracterizado, portanto, como uma resistência contra a ditadura militar e, por outro lado, como uma luta contra a hegemonia masculina, a violência sexual, assim como pelo direito ao exercício do prazer.

Finalmente, surgiria a terceira onda do feminismo do Brasil, desta vez referida à forte participação das mulheres brasileiras em todo o processo de redemocratização e na construção daquilo que Matos (2010) identifica como uma espécie de "feminismo difuso" e com maior ênfase ainda sobre processos de institucionalização e discussão das diferenças intragênero, ou seja, entre as próprias mulheres (MATOS, 2010, p.68). Data desse momento a criação dos Conselhos da Condição Feminina, das Delegacias de Atendimento Especializado às Mulheres, as tentativas de reforma do Estado com forte participação das mulheres organizadas no processo da Assembleia Constituinte de 1988, a busca de uma reconfiguração do espaço público, por meio da forte participação de "novas" articulações dos movimentos de mulheres, como o ativismo negro, lésbico, indígena, rural etc.), bem como uma crescente especialização e profissionalização do movimento. Ainda segundo Matos (2010), este terceiro momento marcaria o início de uma aproximação cautelosamente construída junto ao Estado.

1.3.3 Emergência do movimento feminista em Moçambique: movimentos de mulheres em questão

Na presente seção, abordamos a questão do feminismo em Moçambique e a emergência dos movimentos feministas no contexto moçambicano.

Nesta pesquisa, parte-se do argumento de que o feminismo é um movimento político que se propõe a contribuir para a autoconsciência política das mulheres, elevação da autoestima e solidariedade das mulheres e, consequentemente, ao questionamento e desafio da desigualdade de gênero nas instituições e sistemas socioculturais, onde essas desigualdades são produzidas e reproduzidas. Em alguns países, a mulher luta e tem vindo a lutar pela igualdade de direitos e oportunidades em relação homens, em uma sociedade mais inclusiva onde todos possam gozar dos mesmos direitos de cidadania – direitos sociais, culturais, econômicos, civis e políticos, livres de discriminação, exclusão, exploração, violência e subalternidade. A sociedade moçambicana não é exceção, na medida em que nela há

desigualdades de gênero e, em resposta, observa-se um crescente movimento de luta para a redução dessas desigualdades e transformação do patriarcado.

Para abordar a questão da emergência dos movimentos de mulheres em Moçambique, é imperioso destacar, em primeiro lugar, a contribuição das mulheres moçambicanas na história do país. Tal como afirma Casimiro (2015), o feminismo africano tem as suas raízes na realidade africana, devido à consciência sobre a opressão que leva as mulheres a desafiar as diversas formas de discriminação baseadas no gênero.

Em Moçambique, a participação e o processo de emancipação da mulher desenrolaram-se em três momentos históricos importantes: colonial, luta de libertação e pós-independência.

Durante o período que precedeu a luta de libertação, as mulheres formaram e participaram em movimentos contra o colonialismo. De acordo com Santana (2009), a greve de Búzi, realizada em 1947, é um exemplo claro desses movimentos de reivindicação. Tratou-se de um movimento grevista que incluiu a participação de cerca de 7.000 mulheres, que se recusaram ao cultivo do algodão, queimaram as sementes e participaram em outras ações contra as concessionárias algodoeiras, obtendo a isenção deste trabalho para as grávidas e mães com crianças de até quatro (4) anos de idade. Outra iniciativa de fundamental importância foi a atuação das mulheres camponesas na propaganda de desprestígio do governo colonial perante a população e a divulgação de notícias do então neófito movimento nacionalista, a Frente de Libertação Nacional de Moçambique (FRELIMO) (ISAACMAN; STEFHAN, 1984 apud SANTANA, 2009, p.70). Estas práticas também foram vivenciadas por conjuntos femininos das zonas urbanas, estudantes das cidades de Maputo e Xai-Xai que atuavam no Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique (NESAM), que foi o agente responsável pela promoção, junto a grupos de mulheres, da proposta de associação à causa da independência nacional. Contudo, algumas delas, não satisfeitas com a distribuição de panfletos, assumiram o manuseio de armas, como foi o caso de Josina Machel, que integrou a FRELIMO em 1965.

Apóso início da luta de libertação nacional, liderada pela FRELIMO, em 1964, no ano seguinte, um grupo de mulheres camponesas solicitou um treino militar a essa Frente de luta, com a intenção de defender as populações que se encontravam sob sua responsabilidade – maioritariamente mulheres, velhos e crianças (CASIMIRO, 2004, p.52-54). No entanto, somente em outubro de 1966, o Comitê Central da FRELIMO passou a admitir mulheres em seu exército. A expansão da luta armada para diversas zonas e a necessidade de transformar este movimento autónomo no interior do país contribuíram para a incorporação das mulheres

na luta armada. Para lograr estes propósitos, a FRELIMO definiu como fundamental a participação das mulheres não exclusivamente em tarefas de execução, como também na direção da luta armada em todas as categorias, incluindo reuniões do Comitê Central. O primeiro grupo de mulheres, constituído por 25, foi treinado em Nachingwea (Tanzânia), ocasião em que se formou o Destacamento Feminino (Voz da Revolução, agost. 1978, apud SANTANA, 2009, p.74).

De acordo com Santana (2009), entre as muitas mulheres que impulsionaram e participaram de forma ativa neste processo, evidencia-se Josina Machel, cuja atuação lhe possibilitou desempenhar cargos de relevo, como a chefia do Departamento de Relações Exteriores e Assuntos Sociais, prestando assistência, em especial, às causas das mulheres, integrantes ou não da Frente de Libertação, sendo uma de suas iniciativas a criação de orfanatos para os filhos das combatentes.

Assumir a condição de guerrilheiras foi uma conquista das mulheres. Muito embora a tarefa feminina fosse vista como de defesa, enquanto os homens dedicavam-se à empreitada do avanço da guerrilha, houve outras que preferiram se alinhar aos combates, ao lado dos homens. Josina Machel considerava que, apesar de as guerrilheiras cumprirem um eficiente papel no campo militar, a maior contribuição delas se efetivou no campo político, na medida em que mobilizavam a população e, de modo especial, as demais mulheres, visando despertar uma compreensão política da guerra e a adesão ao movimento. Essa atuação possibilitou ao Destacamento Feminino um substancial crescimento (VOZ DA REVOLUÇÃO, Jan. 1970 apud SANTANA 2009, p. 75).

Ainda de acordo com Santana (2009), as mulheres que não se inseriram no Destacamento Feminino continuaram a contribuir com a Revolução com outras atividades, como, por exemplo, o transporte de material, a produção de alimentos para as (os) combatentes, informação, magistério ou enfermagem (SANTANA, 2009, p. 75). Vale referenciar que a decisão de envolver as mulheres no processo revolucionário não foi produto de uma unanimidade, tendo sido sujeita a várias rejeições e divergências políticas no seio da Frente e, acima de tudo, servido de estímulo à construção e afirmação de um discurso sobre a mulher por parte desta organização:

> [...] existiam pessoas contrárias à proposta de criar um segmento feminino do exército da FRELIMO, pois duvidava-se da capacidade das mulheres para a guerra e achava-se que a contribuição delas ao processo revolucionário deveria restringir-se ao trabalho nas machambas (roças) e demais tarefas de apoio, assim como acreditava-se que a participação das mulheres era contrária à tradição. Para se superar alguns dos constrangimentos, as mulheres desencadearam uma campanha,

> explicando a razão pela qual também deveriam combater; e que a guerra desencadeada pela FRELIMO era uma luta popular, na qual todo o povo devia participar e que as mulheres eram mais oprimidas que os homens, que tinham os mesmos direitos e a mesma determinação de combater, insistindo assim para que lhes fosse dado treino militar (SANTANA, 2009, p.74).

Desde então, a FRELIMO considerou que a emancipação da mulher deveria ser simultânea à luta de libertação nacional e estruturação do socialismo, e, além disso, afirmou o envolvimento das mulheres como uma necessidade vital do processo revolucionário. Para isso, tornava-se essencial o envolvimento das mulheres na estruturação da revolução, sendo que mesmo antes da independência, a FRELIMO havia convocado uma Conferência das Mulheres, para discutir estratégias de emancipação feminina, e, nessa mesma ocasião, fundou-se a Organização das Mulheres Moçambicanas (OMM), em 1973 (ALAMBERT, 1986 apud SANTANA, 2009, p. 85). A OMM foi definida como uma organização de base da FRELIMO e, nessas condições, devia seguir suas diretrizes políticas. Sua função principal era trabalhar pela emancipação feminina, o que consistia em envolver as mulheres em tarefas da Revolução e fazer com que elas conhecessem a linha política e ideológica do futuro partido e governo. Outra função considerada primordial foi o internacionalismo, isto é, a sua articulação com outras organizações de mulheres no mundo. Portanto, não se tratava de uma organização autónoma: apesar da FRELIMO ter nomeado o Destacamento Feminino como um núcleo da OMM, as mulheres que passaram pela experiência da luta armada não assumiram o controle dessa organização (CASIMIRO, 2004, p.175).

Na *Revista Tempo,* líderes da OMM reconheceram, em sua IIª Conferência, que a incapacidade da direção em integrar os quadros do Destacamento Feminino na organização ocasionou sua inoperância (SANTANA, 2009, p.85). Filomena Likune, em sua entrevista à *Tempo*, fez referência a mulheres que tiveram uma atuação significativa no passado, mas que deixaram de participar após a criação da Organização da Mulher Moçambicana (SANTANA, 2009, p. 85). Na opinião de Casimiro (2004), a criação da Organização da Mulher Moçambicana foi uma forma da FRELIMO exercer controle sobre o espírito de liderança das mulheres.

Moçambique torna-se independente em 1975 e passa à condição de República Popular, sendo esta conquista motivo de muitas comemorações entre os membros da Frente e a população, de modo geral. Depois da independência, a emancipação da mulher evidenciou-se como uma das prioridades entre as políticas sociais do governo. Entretanto, para Casimiro (2004), a concepção político-ideológica de gênero, desenvolvida pelo Programa de Reconstrução Nacional da FRELIMO, imediatamente após a independência do país, em 1975,

não contribuiu, na realidade, para erradicar o posicionamento submisso da mulher na sociedade moçambicana.

Dos três momentos acima expostos, destaca-se uma proposição que pode ser realçada: a iniciativa de romper com as desigualdades, e com todas as formas de injustiça social entre homens, e entre homens e mulheres. Admitir a atuação das mulheres na luta armada constituiu um passo relevante para o seu reconhecimento como causadoras de mudança, que foi acompanhado de muita resistência, porque nem todos os homens concordaram com a incorporação das mulheres na luta armada. Para esses militantes, a injustiça existia do homem para homem[7], porém um homem não seria injusto para com sua mulher, porque se considerava natural o papel das mulheres: elas deviam cozinhar para os guerrilheiros. E esta resistência persiste até na atualidade, porque muitos homens, revolucionários ou não, ainda não se libertaram deste preconceito. Existe uma necessidade de educação, consciencialização e questionamento das questões patriarcais não só por parte das mulheres, mas, sobretudo, dos homens.

É de salientar que este período pós-independência foi marcado por uma guerra que durou 16 anos, e terminou com assinatura do Acordo Geral de Paz, em 1992, em Roma, sendo seguida pela realização das primeiras eleições em 1994. Há pouca informação escrita sobre a participação das mulheres nesta guerra, e os relatos, tanto da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO)[8], assim como da FRELIMO, indicam que muitas mulheres foram violadas e mortas, e cada parte acusa a outra de ter violado mais ou ter feito mais mortes. Enfim, fica-se sem saber ao certo, se existiram mulheres com uma função de direção nesta guerra ou combatentes e qual era o número.

1.3.3.1 As organizações feministas em Moçambique

[7] Especificamente naquela época, era de homem branco para o homem negro. Mas vale lembrar que os discursos do presidente Samora Machel mostravam que a luta não era de negros contra brancos, mas uma luta contra um sistema que cria e mantém uma condição de opressão e de inferioridade dos negros em relação aos brancos, e entre negros, porque o mesmo divide os cidadãos em classes, sendo os negros assimilados considerados mais importantes que os outros não assimilados. É por isso que o mesmo reforçava, nos seus discursos, que a luta pela independência não era uma troca de colonizador branco por um colonizador negro, era uma luta de libertação das mentes para a construção de um Moçambique justo para todos.

[8] Força rebelde que lutava contra o fim do marxismo-leninismo adotado pela FRELIMO apoios à independência do país.

De acordo com Casimiro (2004) em Moçambique, somente em finais da década de 1980, e, sobretudo a partir da década 1990, conhece-se uma explosão de associações voluntárias não governamentais, como resultado da aprovação da segunda Constituição em novembro de 1990, que consagra o direito à associação (art. 76), e da aprovação da Lei 8/91 sobre a liberdade de associação. As organizações de mulheres de tipo voluntário, fora das redes domésticas ou familiares, foram as primeiras a surgirem, a partir de finais da década de 1980. Trata-se de associações com ou sem fins lucrativos e em áreas muito diversas, como a AMODEFA (Associação Moçambicana para a Defesa da Família), criada em 1989; ACTIVA (Associação das Mulheres Empresárias e Executivas), de 1990; AMRU (Associação da Mulher Rural), de 1991; MULEIDE (Mulher, Lei e Desenvolvimento), 1991; ADOCA (Associação das Donas de Casa), em 1992; e Fórum Mulher Coordenação para Mulher no Desenvolvimento, em 1993. De modo geral, estas organizações surgiram com intuito de responder a questões ou problemas vivenciados por determinados grupos de mulheres. Destaca-se a MULEIDE como a primeira organização de direitos humanos das mulheres criada em Moçambique.

A criação da MULEIDE foi impulsionada pelo surgimento da WILDAF (*Women in Law for the Development in Africa*), em 1990, no Zimbabwe, e da WLSA (*Women and Law in Southern Africa Research Trust*). Trata-se de um projeto de investigação regional e comparativo, envolvendo inicialmente seis países da África austral. Foi com o Projeto WLSA e outros projetos de pesquisa, em Moçambique, que se desencadeou, na década de 1990, uma série de atividades de investigação participativa, que propiciaram debates sobre os direitos (humanos) das mulheres, sobre as dinâmicas sociais e as relações de gênero, sobre os movimentos feministas e de mulheres. Este processo acabou igualmente por originar o surgimento de outras associações de mulheres, como o Fórum Mulher, a Associação das Mulheres de Carreira Jurídica, a Associação Moçambicana Mulher e Educação, entre outras. Importa referir que grande parte delas hoje integra a rede de organizações Fórum Mulher, que tem estado a liderar o movimento feminista em Moçambique, e é composto por membros nacionais, provinciais e distritais.

Em 2007, foi criado o Movimento pela Aprovação da Proposta de Lei Contra a Violência Doméstica, que apelava, entre outros aspectos, que a proposta de Lei Contra a Violência Doméstica fosse aprovada, e que a violência doméstica, em particular a violência contra a mulher, fizesse parte da agenda dos governantes, legisladores e aplicadores da lei em Moçambique. Ou seja, instou-se o governo a instituir mecanismos eficazes de prestar contas sobre a igualdade de gênero e de cumprir, entre outras, as recomendações da Convenção sobre

a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), no sentido de adotar medidas para combater a discriminação da mulher, em todos os níveis da sociedade, e modificar leis ou práticas culturais e sociais que constituam obstáculos a esta igualdade (artigo 2º. da CEDAW).

Ao centrarem as suas mensagens nos direitos humanos, as organizações consolidaram a ideia de que a solução do problema não reside somente nas mulheres. A responsabilidade é muito mais alta e complexa, envolvendo a atuação do próprio Estado no sentido da salvaguarda dos direitos das mulheres.

Foi somente em 2009 que a Lei Contra a Violência Doméstica foi aprovada. Respondia-se, por um lado, à necessidade de responder às demandas de gênero, mas igualmente de se reprovar socialmente a desigualdade de gênero e de denunciar a ordem patriarcal vigente. Casimiro (2015) argumenta que, embora o papel de coordenação entre as organizações que se dedicam aos direitos das mulheres e ao empoderamento econômico e político das mulheres, em nível nacional, seja desempenhado pelo Fórum Mulher, é importante sublinhar que, na linha da frente da luta pela igualdade de gênero, figuram organizações de mulheres que se dedicam, especificamente, a assistir as mulheres na luta contra a pobreza e a discriminação (coletivamente conhecidas como “movimento feminino”).

O desempenho dos movimentos feministas e das agências internacionais das Nações Unidas contribuiu para trazer as questões de cidadania e de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, do exercício dos direitos à educação, à saúde, à terra, ao trabalho, ao controlo do seu próprio corpo e da sua sexualidade, entre outros, para um debate nacional. Como resultado, passou-se para um estágio em que a subalternização das mulheres, de forma crescente, não é mais socialmente aceitável e torna-se explícito o compromisso do Estado para a eliminação da discriminação e desigualdade de gênero, o que por sua vez imprimiu um grande ímpeto às reformas legais destinadas a garantir a igualdade de direitos e criação de mecanismos de implementação.

2 **OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA**

O presente capítulo surge da necessidade de descrever e justificar os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa sobre acesso e permanênciada rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique. A sua relevância pode ser justificada com Minayo (2016, p. 14), que considera que é "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade", pois, inclui simultaneamente a teoria da abordagem – o método, os instrumentos de operacionalização do conhecimento – as técnicas e a criatividade do pesquisador – sua experiência, capacidade crítica e criatividade, conferindo ordem e coerência ao longo da pesquisa.

É neste sentido que, partindo do problema da pesquisa e definidos os correspondentes objetivos, apresentam-se as opções metodológicas da pesquisa, informando também sobre o contexto e os participantes da etapa empírica deste estudo, bem como sobre a construção e a análise dos dados.

2.1 **Opções metodológicas**

Esta pesquisa assenta-se na abordagem qualitativa, mais especificamente, em um estudo de caso. Adotou-se a abordagem qualitativa porque permite a compreensão do fenômeno em estudo, interpretando-o segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada sem se preocupar com representatividade numérica, assim como o significado que os entrevistados atribuem às suas experiências, focalização inviável em larga escala.

Na abordagem qualitativa, portanto, o investigador desloca-se ao local de atuação dos participantes a fim de construir os dados da pesquisa, por meio, principalmente de conversa/ entrevista formal e/ou informal, escuta em que se busca permitir a expressão livre dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Tendo em conta a natureza do problema e os aspectos acima mencionados, optou-se pela realização de um estudo de caso, que é, segundo André (2005), um tipo de estudo que se

caracteriza por desenvolver, em relativa profundidade, em torno de determinado fenômeno, com ênfase na sua singularidade.

Neste trabalho, desenvolve-se o que Stake (1995 apud ANDRÉ, 2005) denominou de estudo de caso instrumental, que é aquele em que o pesquisador se interessa em analisar um caso particular que pode ajudar a elucidar um fenômeno social mais amplo. O estudo de caso é uma técnica de construção e análise de dados que tem em conta a complexidade do assunto a ser estudado, não sendo, portanto, possível a sua compreensão fora do contexto onde ocorre.

O estudo de caso possibilita, também, a configuração de uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. André (2005) aponta quatro características fundamentais em um estudo de caso, mormente: a particularidade, a descrição, a heurística e a indução. No que concerne à particularidade, caracteriza-se por focalizar um contexto em particular, o qual se revela importante para a abordagem de um fenômeno mais amplo. Relativamente à descrição, a autora refere que o produto final dessa modalidade de pesquisa é uma descrição densa do fenômeno em estudo, sendo que os dados podem ser expressos em palavras, imagens e citações literais. Quanto à sua dimensão heurística, a autora argumenta que os estudos de caso informam o leitor sobre o fenômeno estudado, possibilitando a descoberta de novos significados. Por fim, relativamente ao aspecto da indução, esta característica pressupõe que há "descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipóteses pré-definidas" (MERRIAM, 1988 apud ANDRÉ, 2005, p. 18).

Fez parte deste estudo de caso, uma etapa de pesquisa documental, além das já referidas entrevistas, conforme se detalha a seguir.

2.2 **Pesquisa documental**

A pesquisa documental pode ser uma fonte rica de recursos diversificados, composta de materiais escritos e publicados. Na presente pesquisa, foram analisados documentos institucionais e normativos relativos às políticas públicas da promoção da rapariga na educação. Entre os vários documentos pesquisados, destacam-se os seguintes:

- O Programa Quinquenal do Governo, 2015 -2019;
- Agenda 2025;
- O Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARP);

- Política de Gênero e Estratégias de Implementação (PGEI);
- Sistema de Educação em Moçambique;
- Política Nacional de Educação (PNE);
- Plano Estratégico de Educação 2012 – 2016;

Para análise dos documentos acima referenciados, recorreu-seà abordagem do ciclo de políticas proposto pelo sociólogo britânico Stephen Ball e sintetizado por Mainardes (2006).

A abordagem do ciclo de políticas, proposta por Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) compreende três contextos principais, a saber: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos se relacionam entre si, de forma contínua e não hierarquizada, e cada um tem suas características próprias, embora não independentes, como lugares e grupos de interesses, envolvendo disputas e embates (BOWE; BALL, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50).

No contexto de influência, debate-se sobre as políticas públicas, em luta pela dominância das propostas. Esse contexto é marcado pela disputa entre grupos de interesse, na definição das finalidades da política, seus significados e modos de operacionalizçaão. Nesse contexto, atuam as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo, do processo legislativo, da mídia e dos movimentos sociais (MAINARDES, 2006).

Esse contexto possui uma relação simbólica, contudo, não evidente ou simples, com o contexto da produção de texto: "Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses e ideologias dogmáticas, os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral" (MAINARDES, 2006, p. 52).

> E, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p. 52).

Nessa ótica, políticas são intervenções textuais, porém também carregam limitações materiais e oportunidades. "As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do contexto da prática" (MAINARDES, 2006, p. 52). Observe-se que o contexto da prática refere os espaços institucionais endereçados por tais políticas, onde se recriam seus textos e sentidos.

Mas Ball propõe ainda que as políticas públicas são, ao mesmo tempo, texto e discurso. Com base no teórico Roland Barthes, postula que a política pública é texto, na

medida em que não pode controlar a forma como será lida e interpretada. Entretanto, referindo teorizações do filósofo Michel Foucault, defende ainda que esse texto é também discurso, para destacar as relações de poder que perpassam tais interpretações – ou seja, haverá várias interpretações das políticas educacionais, porém nem todas terão o mesmo poder, nas diferentes circunstâncias de circulação dessa política (MAINARDES, 2006).

Essa perspectiva permite avançar com análises não estadocêntricas, na medida em que traz o reconhecimento de que as políticas públicas serão interpretadas, vivenciadas, recontextualizadas em diferentes espaços e tempos. Ou seja, são textos políticos que estão participando dessa disputa, porém não têm força de determinação do quadro que se busca problematizar nesta pesquisa - entretanto, pensa-se que elas participam da configuração desse quadro, por isso se estudou.

Ao nível do contexto de influência, estudam-se e aqui se apresentam os instrumentos internacionais adotados pelo governo moçambicano que constituem a base central para a concepção dos documentos oficiais.

No que tange ao contexto de produção, são referenciados os documentos anteriormente listados, que englobam as ações concertadas em nível do governo e várias instituições de direito, com o objetivo de compreender como são articulados os discursos políticos, supostamente com vista a garantir a promoção e equidade de gênero no ensino.

Relativamente ao contexto da prática, analisam-se os dados produzidos e ou coletados no instituto: as entrevistas e os documentos produzidos em nível interno.

2.3 **Entrevistas semiestruturadas**

Priorizou-se, nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada, considerando-se sua adequação,“quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos” (DUARTE, 2004, p. 2).

Ainda dentro dos argumentos favoráveis à utilização da entrevista, particularmente na pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada, de acordo com André (2005), visa revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação. Com este tipo de entrevista, pode-se obter informações sobre um determinado assunto por meio de contato direto com os pesquisados. Por seu turno, Bauer e Gaskell (2002, p. 65) afirmam que esta “é

uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista".

Ainda sobre a caracterização da entrevista semiestruturada, Triviños (1987) defende que este tipo de instrumento possibilita a focalização de tópicos de interesse para o desenvolvimento de questões relevantes às pesquisas. Acrescenta ainda que permite uma melhor percepção de mudanças ou diferenças individuais, maior adaptação da entrevista ao entrevistado e flexibilidade na gestão do tempo, mais diversificação na abordagem dos tópicos e maior individualização da comunicação.

Com base nestes pressupostos teóricos, alinhados ao objetivo central deste estudo, que é investigar os fatores de ordem sociocultural que podem estar concorrendo para a baixa participação da rapariga no ETP e como têm sido enfrentados esses fatores pelas políticas educacionais em Moçambique, buscou-se, com a realização de entrevistas, construir informações sobre a trajetória escolar dos alunos selecionados, suas experiências e percepções, bem como dos membros da direção e dos professores, sobre o acesso e permanência da rapariga no Instituto. Com efeito, o guião de perguntas foi elaborado e administrado tendo em conta os requisitos da entrevista semiestruturada, sendo as entrevistas gravadas com prévia autorização dos entrevistados dentro dos limites do recinto escolar.

2.4 **Procedimentos de análise e tratamento de dados**

Para efeitos de análise dos dados construídos nas entrevistas e na pesquisa documental, fez-se a filtração das informações, que respondessem aos objetivos desta pesquisa, contidas nos referidos instrumentos e técnicas. Posteriormente, procedeu-se ao cruzamento das referidas informações obtidas em entrevistas e documentos, que foram discutidos com base na perspectiva intercultural crítica conjugada à de gênero, conforme já apresentadas neste trabalho.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e discutida por Moraes (1999) permite fazer uma problematização consistente e sistemática do conteúdo. Bardin (1977, p. 42) define-a como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

> indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens

No mesmo diapasão, Moraes (1999) concebe a análise de conteúdo como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, ajuda a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum.

Moraes (1999) reconhece ainda não haver limites lógicos para delimitar o contexto de análise. Assim sendo, o pesquisador, que em sua investigação recorre à análise de conteúdo, necessita fundamentar-se numa explicitação clara de seus objetivos, delimitando intencionalmente os dados efetivamente significativos para sua investigação.

No caso específico desta pesquisa, procurou-se compreender, por meio da problematização dos conteúdos produzidos, os fatores que influenciam na reduzida participação da rapariga no ETP, a partir da discussão das políticas públicas educacionais que abordam sobre as desigualdades de gênero no ETP, bem como da bibliografia referente ao tema. Para isso elaborou-se um plano de análise adotando os três pólos definidos por Bardin (1977): a pré-análise, a exploração do material e a análise ou interpretação dos dados. A seguir, apresentamos brevemente as definições de cada uma destas etapas.

A pré-análise é a fase de organização do material a ser examinado. Nesta fase, estabeleceu-se contato com a temática, realizando uma leitura geral do conteúdo das entrevistas e textos selecionados. Na etapa de exploração do material, procedeu-se a uma nova leitura e escuta das entrevistas, assinalando os trechos que despertam interesse pela relação com os objetivos da pesquisa, e agruparam-se esses trechos por semelhança de conteúdo, para posterior categorização. A análise ou interpretação dos dados constituiu a última fase, o que se iniciou pela especificação das categorias, a partir dos conteúdos destacados na fase anterior e à luz da revisão da literatura e dos objetivos da pesquisa. Portanto, foi com base neste exercício que se produziu o correspondente capítulo de apresentação, análise e interpretação dos resultados dessa etapa da pesquisa.

2.5 **Perfil dos sujeitos e local da pesquisa**

Nesta seção, apresentam-se os entrevistados e a instituição focalizada no estudo. Antes de fazer a caracterização do local da pesquisa, contextualiza-se o lugar do ETP dentro do Sistema Nacionalde Educação em Moçambique.

Em 1983, foi introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da Lei nº 4/83, de 23 de Março, o qual, nove anos mais tarde, viria a ser reajustado pela Lei nº 6/92 de 06 de Maio, com vista a adequá-lo, no seu aspecto pedagógico e organizativo, à nova conjuntura política, económica e social do país e do mundo.

O SNE estrutura-se em três modalidades de ensino: ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar. O ensino pré-escolar abrange crianças dos zero aos cinco anos de idade. O ensino escolar compreende o ensino geral, o ensino Técnico Profissional e Ensino Superior. O ensino extraescolar engloba atividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e atualização cultural e cientifica realizada fora do sistema regular do ensino.

O ensino primário prepara os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes subdivididas em dois graus: o 1º grau (EP1), que vai da 1ª à 5ª classes, e o 2º grau (EP2), que abarca as 6ª e 7ª classes. Com a introdução do novo currículo, em 2004, este ensino foi estruturado em três ciclos de aprendizagem, visando oferecer um ensino básico de sete anos para todos: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). O ensino Secundário geral compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos: o 1º ciclo (ESG1), que cobre a 8ª, 9ª e 10ª classes, e o 2º ciclo (ESG2), que abrange a 11ª e 12ª classes. O Ensino Técnico Profissional (ETP) constitui o principal elemento de formação e estrutura-se em três níveis: Elementar, Básico e Médio, todos com a duração de 3 anos e organizados por ramos: Comercial, Industrial e Agrícola. O Ensino Superior comporta três ciclos de formação correspondendo a cada um deles um grau, a saber: 1º Ciclo – Licenciatura; 2º Ciclo – Mestrado e 3º Ciclo – Doutoramento.

A pesquisa decorreu no Instituto Industrial de Maputo (IIM), que, em Moçambique, é, historicamente, a primeira e a maior do ramo industrial, de Ensino Técnico profissional, do nível médio, classificação essa baseada no número de cursos lecionados. O Instituto foi criado a 28 de agosto de 1961, pelo Diploma Legislativo 2111 do mesmo ano. Na altura da sua criação, chamou-se Instituto Industrial de Lourenço Marques, mas, a partir do período pós-independência, 1975, passou a ser designado por Instituto Industrial de Maputo.

O Instituto Industrial de Maputo é uma instituição pública tutelada pelo Ministério da Educação, vocacionada à formação de técnicos médios na área industrial. O ingresso nesta instituição de ensino é regulado por exames de admissão, de acordo com o Diploma

Ministerial 12/92. Os cursos têm a duração de três (3) anos e os graduados obtêm o título de técnicos médios.

O referido Instituto é composto por 31 salas de aula, com 52 turmas que frequentam os cursos de Química Industrial, Química Analítica, Indústria Eletrônica, Sistemas Elétricos, Mecânica Geral, Estradas e Pontes, Hidráulica, Construção de Edifícios, Eletricidade Industrial e Mecânica Industrial. No ano de 2016, era frequentada por 1647 estudantes nos cursos laboral[9] e pós-laboral[10]. De referir que 13.8% dos estudantes são do gênero feminino. Os estudantes são assistidos por 109 docentes, dos quais 16 são mulheres e 93 homens. Conta ainda com 37 funcionários, entre os quais 14 são mulheres e 23 homens (IIM, 2016).

No tocante aos participantes do estudo, foram entrevistadas 13 pessoas: 2 membros da direção, 1 professor, 1 professora, 3 alunos, 5 alunas e 1 coordenadora da Unidade de Gênero na Direção Nacional do Ensino Técnico Profissional (DNETP) do Ministério da Educação. Encontram-se na faixa etária de 17 a 52 anos de idade, conforme tabela abaixo:

Ocupação	**Intervalo de idades**
Alunos/as	17 a 25
Professores, membros da Direção e CUG do DETP	45 a 52

Foram selecionados alunos e alunas dos cursos de Mecânica Geral, Química Analítica e Sistemas Elétricos, do 2º e 3º ano do ensino médio. Para entrar em contato com estes alunos e alunas, contou-se com ajuda da direção do Instituto, que passou uma credencial, de modo que se pudesse ter acesso às salas de aulas, oficinas e laboratórios da instituição. Assim, o pesquisador apresentou-se a cada uma das turmas selecionadas, falando um pouco sobre a pesquisa e do conteúdo da entrevista e perguntando, ao final, se algum aluno ou aluna gostaria de participar do estudo.Nas turmas do curso de Mecânica, Eletricidade, Sistemas eléctricos e Estradas e Pontes, as poucas raparigas dessas turmas e a maioria dos rapazes demonstraram interesse em participar, porém, em contrapartida, nas turmas do curso de Química, apenas um grupo de alunos e alunas, na sua maioria raparigas, mostrou-se interessado em participar do estudo. Esclareceu-se ainda que os/as selecionados/as que, por algum motivo, não gostassem da entrevista poderiam desistir. Referir que nenhum dos/as escolhidos desistiu da entrevista.

[9] Que ocorre no horário normal do trabalho (manhã e tarde).

[10] Que acontece depois do horário de trabalho/ Que ocorre após o período laboral.

No final das entrevistas, teve-se a sensação de que os/as entrevistados/as sentiram-se honrados/as em participar de uma pesquisa de Mestrado.

Destaca-se, também, que, nesta pesquisa, os nomes dos entrevistados são fictícios, visto que se pretende garantir a confidencialidade e o anonimato das informações e dos respondentes. Desta forma, os/as entrevistados/as foram identificados/as pelos seguintes códigos: João (aluno do 3º ano de Química Analítica), Mateus (aluno do 2º ano de Mecânica Geral), Maria (aluna do 3º ano de Química Analítica), Teresa (aluna do 2º ano de Química Analítica), Marta (aluna do 2º ano de Mecânica Geral), Eva (aluna do 2º ano de Mecânica Geral), Ester (aluna do 3º ano de Sistemas Eléctricos), professora Belga, professor Coelho, Diretor Adjunto Pedagógico do Instituto (DAP), Diretor do Instituto (Diretor) e CUGDNETP (Coordenadora).

As entrevistas tiveram duração de 37 a 60 minutos, tendo sido realizadas entre os dias 25 de abril a 10 de junho de 2016, nos turnos de manhã e da tarde.

No próximo capítulo, procura-se caracterizar os instrumentos e os mecanismos utilizados pelo sector da educação para operar com as estratégias políticas definidas pelo programa do governo, no que se refere à igualdade entre mulheres e homens no exercício do direito à educação.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

3.1 Gênero e políticas públicas educacionais em Moçambique

O modelo sexista de organização social estabelece, restabelece e legitima a discriminação das mulheres sob todas suas formas e dificulta a sua entrada em áreas social e historicamente consideradas masculinas, como é o caso do ensino técnico industrial. A institucionalização das desigualdades de gênero como um problema público tem se mostrado um processo difícil e prolongado, condicionado pela situação social, cultural, política e económica de Moçambique.

De acordo com Osório e Silva (2008), as lutas pelos direitos das mulheres foram marcadas por um amplo processo histórico, em que, ao longo do tempo, foi se conquistando espaço nas agendas políticas, como crescimento do movimento feminista. As autoras consideram a Conferência de Beijing, ocorrida em 1995, como a maior e a mais influente de todas as conferências sobre mulheres organizadas pelas Nações Unidas, pois foi a partir desse evento que se verificou uma crescente adesão de várias nações aos princípios que regem os direitos humanos das mulheres, o que resultou em um processo de reformas e a ratificação de acordos e protocolos que influíram e inf1uem no desenho de políticas públicas moçambicanas.

Sendo este estudo dirigido para o acesso e permanência da rapariga no ETP, a compreensão das políticas públicas nacionais voltadas para o setor da educação constituei o foco desta análise. Entende-se política pública como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um complexo e disputado jogo de interesses. Conforme já exposto, Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52) referem que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”.

Portanto, através da análise das políticas públicas, pode-se buscar compreender o modo como o problema das desigualdades de gênero se afirmou na agenda do governo moçambicano, o que informa sobre as disputas sociais em torno a tais questões.

Nesta seção, pretende-se caracterizar os instrumentos anunciados pelo setor da educação para atuar com as políticas estabelecidas pelo programa do governo, relativamente à igualdade entre mulheres e homens no exercício do direito à educação. Assim sendo, articulam-se os âmbitos regionais e internacionais em torno dos direitos humanos das mulheres com as opções políticas adotadas por Moçambique. É fundamental compreender como, frente a situações culturais desfavoráveis à igualdade, são definidas as ações estratégicas que visam alcançar uma maior igualdade de gênero. Isso quer dizer que se debruça a respeito da forma como a estrutura de dominação masculina aparece como bloqueadora da igualdade e até onde as orientações políticas educacionais, podem ou procuram atuar, no sentido da mudança.

O conceito de gênero assenta-se, de um modo geral, "na perspectiva de que as nossas sociedades são fundadas num modelo patriarcal que constrói e conforma homens e mulheres a desempenharem papéis específicos, baseadas numa relação do poder" (OSÓRIO; SILVA, 2008, p.61). Segundo Farah (2004), estudar as políticas públicas e programas do governo com base na perspectiva de gênero é ir para além da identificação de políticas que atendam as mulheres; é, acima de tudo, verificar em que medida as iniciativas do Estado têm contribuído e/ou têm potencialidade para modificar o padrão social dominante. No caso desta pesquisa, buscou-se nos registros das entrevistas realizadas, narrativas que informem sobre interpretações dessas políticas no contexto da prática.

Adotar o conceito de gênero como referência para o estudo é chamar atenção para a construção social e histórica do feminino e masculino e para as relações assimétricas entre os dois gêneros (FARAH, 2004, p.48). Dessa forma, estudou-se os planos nacionais para educação, as estratégias de gênero, bem como a legislação vigente sobre a educação e os dispositivos estabelecidos pelo Ministério da Educação, de forma a aferir os avanços e desafios propostos por essas políticas públicas com vista à equidade e igualdade de gênero.

Assim, começa-se por abordar o contexto de influência dessas políticas, mencionando os instrumentos internacionais importantes para o nosso tema de estudo que figuram nos acordos e agendas de caráter internacional ratificados ou subscritos pelo governo moçambicano. Em seguida, focaliza-se o contexto de produção, apresentando os instrumentos nacionais que possam ter inf1uenciado nas reformas internas do setor de educação e, finalmente, as políticas viradas para a educação.

3.2 **Instrumentos e convenções internacionais**

Neste item, apresentam-se os instrumentos que foram ratificados ou subscritos pelo governo de Moçambique, que contribuíram para a elaboração de políticas públicas e planejamento dos programas do governo nos seus diversos níveis. Assim, referenciam-se os instrumentos eleitos para estudo:

- Convenção para a Eliminação de todas as Formas deDiscriminação Contra as Mulheres (CEDAW), aprovada pela Assembleia-geral das Nações Unidas, em 1979, que reafirma o acesso igualitário de homens e mulheres à vida política, ao mercado detrabalho e à educação.
- Plataforma de Ação de Beijing, saída da Conferência deBeijing, realizada em 1995, sob direção das Nações Unidas, eadotada por 189 países, incluindo Moçambique. Tendo estabelecido áreas prioritárias de intervenção para a promoção da capacitação das mulheres e superação das discriminações de género, aPlataforma deAção de Beijing identificou como um dos obstáculos ao avanço das mulheres as desigualdades no acesso à educação e formação, tendo traçado ações concretas para que sejam alcançadas as metas estabelecidas nas Conferências Mundiais sobre as Mulheres, que precederam Beijing (FÓRUM MULHER, 2006).
- Protocolo sobre os Direitos das Mulheres na Carta Africanados Direitos Humanos e dos Povos, aprovado em 2002, que expõe as desigualdades e injustiças de gênero, ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de observação e respeito pelos seus direitos (SILVA et al., 2007, p. 49).
- Protocolo de Gênero e Desenvolvimento da União Africana, em 2007, aprovado pelos chefes de Estado membros da União Africana, em agosto de 2008, que propõe objetivos específicos para acelerar a igualdade de gênero na região, transversalmente a todos os setores públicos.
-A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, saída da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, quepreconizava a universalização da

> educação para todos e a remoção dos obstáculos que impedem o acesso das raparigas ao sistema deensino;
>
> - A Declaração dos Objetivos do Milénio, adotada em 2000 por 189 Estados membros da ONU, inclusive Moçambique, que se comprometeram a atingir um conjunto de objetivos específicos, de modo a combater a pobreza e a promover o desenvolvimento sustentável, com destaque para apromoção da igualdade de gênero, capacitação das mulheres e seu acesso à educação primária universal. A Declaração dos Objetivos do Milénio preconizava ainda a ampliação das ações tendentes a facilitar o acesso das raparigas à escola e o acesso das mulheres à educação, bem como a eliminação de desigualdades no acesso aos bens, serviços e direitos entre homens e mulheres (UN MOZAMBIQUE, 2008).
>
> - A Declaração do II Fórum Pan-africano sobre a Criança, saída da reunião do Cairo promovida em 2007 pela União Africana, que, perseguindo os objetivos da Declaração Mundial de Educação para Todos, promoveu a pertinência do acesso gratuito à educação primária básica, garantia de ensino de qualidade e iguais oportunidades para rapazes e raparigas (UNIAO AFRICANA, 2007).
>
> - Declaração Solene Sobre Igualdade de Género em África, em 2004, que, no seu ponto 8, destaca a necessidade de "Tomar medidas específicas para assegurar a educação das raparigas e a alfabetização das mulheres, particularmente nas áreas rurais, com vista à realização do objetivo: Educação Para Todos.

Estes são os instrumentos que têm sido utilizados como base para a elaboração da política setorial da educação e para a definição das ações que visam à universalidade e à igualdade no acesso das crianças ao sistema de educação. De salientar que os últimos quatro instrumentos legais aqui apresentados são os que contribuíram de forma mais concreta, para a elaboração de políticas públicas na educação. Percebe-se que não são poucas as iniciativas internacionais assumidas pelos governos moçambicanos, no que concerne à promoção da igualdade de gênero no país.

3.3 **Instrumentos Nacionais**

Os instrumentos nacionais que foram selecionados são aqueles que regulam a forma como são desenhados os programas nacionais e setoriais, e que orientam a estruturação das diretrizes e dispositivos legais para a efetivação de ações concretas. Deste modo, buscam-se as diretrizes que dizem respeito à igualdade de gênero, particularmente no que se refere à igualdade no acesso a oportunidades na educação, entre homens e mulheres ou rapazes e raparigas.

Em primeiro lugar, aborda-se a Constituição da República de Moçambique. A Constituição de 1990, que firmava Moçambique como um Estado de direito democrático assente na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo democrático, foi revista em 2004, tendo sido concebida uma nova Constituição, que veio reafirmar os princípios fundamentais do Estado moçambicano, reiterando ainda a "garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos" (MOÇAMBIQUE, 2004, p.1). Um dos princípios fundamentais básicos para o avanço da promoção dos direitos humanos das mulheres figura nos artigos 35 e 36 deste documento, em que se afirma que todos os cidadãos são iguais perante a lei e gozam dos mesmos direitos, independentemente da cor, raça e sexo e, mais especificamente, que homens e mulheres são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural.

Relativamente à educação, no artigo 88, se declara que o Estado garante a todo oa cidadão o direito e o dever de estudar, devendo ainda promover a extensão da educação à formação profissional contínua e direitos iguais a todos os cidadãos, no acesso e gozo desse direito. No artigo 113, o Estado compromete-se ainda a organizar e a desenvolver a educação através de um Sistema Nacional de Educação, orientado por diretrizes políticas e ideologias próprias (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 33 e 34).

Também importa referir o Programa Quinquenal do Governo para o período 2015 – 2019, a Agenda 2025 e o Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARP), dado que são documentos essenciais para o planejamento e desenvolvimento do país, preconizando as condições básicas para a redução da pobreza e desenvolvimento económico e social de Moçambique.

3.3.1 O Programa Quinquenal do Governo, 2015 -2019

O programa do governo para este período anuncia como objetivo central melhorar as condições de vida do povo moçambicano, aumentando o emprego, a produtividade e a competitividade, criando riqueza e gerando um desenvolvimento equilibrado e inclusivo, num ambiente de paz, segurança, harmonia, solidariedade, justiça e coesão entre os moçambicanos. De uma forma geral, preconiza igualdade de oportunidades e direitos para homens e mulheres e melhoria dos níveis de educação para os cidadãos, comprometendo-se a respeitar a Constituição que consagra direitos iguais para homens e mulheres.

Os seus planos de ação constituem um avanço para o empoderamento das mulheres, podendo se destacar as seguintes propostas: promover a capacitação das mulheres e homens em matérias de equidade e igualdade de gênero; garantir a integração da perspectiva de gênero nas políticas e estratégias do desenvolvimento do país; promover medidas que reforcem a igualdade de gênero, os direitos das crianças e das pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade; promover a divulgação dos direitos da mulher, criança, pessoa idosa e pessoa com deficiência; promover a igualdade e equidade de gênero nas diversas esferas do desenvolvimento económico, social, político e cultural.

Especificamente, a educação, no programa do governo, sendo um "direito e dever básico de cada cidadão", é considerada um mecanismo essencial para a concretização dos objetivos a alcançar no período 2015-2019 e premissa fundamental na luta contra a pobreza. Os objetivos anunciados neste setor ordenam-se numa política de inclusão, ao preconizarem a expansão em oportunidades de acesso a uma educação de qualidade assente em princípios de equidade, tendo em conta a redução das disparidades regionais e de gênero, fortalecimento da formação, valorização e motivação dos professores no sistema de educação, promoção e expansão do uso e acessibilidade de tecnologias de informação e comunicação no sistema de educação e em áreas essenciais para o desenvolvimento socioeconómico.

Ao identificar a desigualdade de gênero como um obstáculo para o desenvolvimento do país, o Programa Quinquenal do Governo recomenda o envolvimento dos diversos atores do setor da educação e a sociedade em geral, em ações que ajudam para uma igualdade de gênero e redução das desigualdades. Essas ações deverão se realizar a partir da escola, incluindo atividades como: sensibilização dos pais e da comunidade, control da assiduidade e aproveitamento escolar da rapariga, desencorajamento do assédio sexual, apoio à rapariga mais carente em material escolar e empoderamento das mulheres através de colocação de professoras em diferentes escolas e sua nomeação para cargos de direção.

O ideário que inspirou a elaboração do Plano Quinquenal do Governo e seus objetivos no domínio da educação, bem como o diagnóstico elaborado sobre os impactos da

desigualdade de gênero e ações programadas para a sua redução, mostra uma preocupação do governo em responder aos instrumentos internacionais visando uma justiça de gênero, assinados e ratificados pelo governo Moçambicano, que se vão também se refletir nos Planos Estratégicos para a educação. Fica, no entanto, a questão quanto à consideração das tradições e valores locais que perpassam os sistemas educativos de forma localizada.

3.3.2 Nova Agenda 2025

A primeira edição da Agenda 2025 foi adotada, em dezembrode 2003, por Resolução da Assembleia da República, na qual se pode ler: "A Agenda 2025 – Visão e Estratégias da Nação, elaborada a partir das aspirações expressas de todo o povo, sem qualquer discriminação, é lançada como resultado de um exercício estratégico de reflexãos sobre o futuro de Moçambique" (COMITÉ DE CONSELHEIROS, Agenda 2025, 2013, p.15). Pretendendo ser um "guião nacional na abordagem da problemática de desenvolvimento", a Agenda 2025 expõe como objetivos: reduzir significativamente a percentagem e o número total de pobres, com prioridade para os mais pobres, tanto no meio rural, como nas cidades; assegurar a educação básica de qualidade e relevante para todos, e alcançar índices de licenciados e de técnicos médios, próximos das médias africanas; alcançar a igualdade entre gêneros, bem como a valorização da mulher, refletindo-se na presença da mulher nos centros de decisão política e económica, nas matrículas dos diferentes níveis de ensino e no emprego, assim como nas atividades económicas e empresariais; promover o planeamento familiar, de forma a gerar maiores benefícios na saúde das crianças e das mulheres, no empoderamento da mulher e na redução da pobreza; reduzir as desigualdades sociais; fortalecer o papel da mulher visando a redução substancial dos índices de analfabetismo no seio das mulheres, reduzir os índices de mortalidade materna, mortalidade e o natal e infantil, visando o desenvolvimento pleno da criança, por forma a que nasça e cresça saudável e afirme a sua identidade e individualidade nas relações com a família, os amigos, e a comunidade. "O papel da mulher é ainda fundamental para atingir altos índices de produção agrícola, onde o seu papel é dominante" (Comité de Conselheiros, Agenda 2025, 2003, p. 94 e 95).

Relativamente aos direitos das mulheres, a Agenda 2025 observa a existência de um paradigma social que lhes confere um papel de subalternidade, que faz com que elas sejam, com frequência, privadas dos seus direitos fundamentais, como o acesso à educação e à saúde,

à herança, ao emprego, à auto-suficiência económica e à valorização do papel que desempenham na sociedade. Assim, a Agenda destaca a relevância da educação das mulheres na luta pela desigualdade de gênero, e propõe avanços importantes com vista à sua promoção, no que diz respeito à eliminação de atitudes discriminatórias baseadas no gênero, afim de lhes permitir uma maior inserção social e profissional e o acesso à educação. Para que se alcancem essas pretensões, propõe que sejam realizadas as seguintes ações: combater todas as manifestações de discriminação e exclusão com base nas diferenças de cultura, origem étnica, gênero e raça; expandir o programa de educação das raparigas, com realce para a necessidade de fortalecimento das políticas que levem à sua permanência nas escolas, e que haja mudança de mentalidades, tendo em vista a valorização das mulheres na sociedade.

3.3.3 O Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARP)

Em 2011, visando cobrir o período 2011-2014, foi aprovado, pelo Conselho de Ministros, o PARP. Este instrumento refere à educação como um dos direitos básicos dos cidadãos, conferindo-lhe um papel de destaque no combate à pobreza e no aumento de capacidades e oportunidades e para a promoção de uma maior igualdade social e regional. Reconhecendo que as desigualdades de gênero constituem um obstáculo para o crescimento económico, no seu diagnóstico sobre esta situação, o PARP constata uma maior incidência de pobreza entre as mulheres, comparativamente com os homens. Tendo em conta esse cenário, o PARP propõe ações prioritárias visando à promoção de oportunidades iguais entre homens e mulheres e o fortalecimento do poder das mulheres, que podem ou devem ser desenvolvidas transversalmente, tais como: fortalecimento da implementação da política de gênero e sua estratégia, incluindo o fortalecimento da institucionalização de Unidades de Gênero em todos os setores, aos níveis central e provincial; promoção do equilíbrio de gênero nos cargos de chefia e o aumento da capacidade das mulheres para assumirem tais posições; intensificação dos esforços tendentes a reduzir as disparidades de gênero no ensino técnico básico, médio e superior (PARP, 2011).

3.3.4 Política de Gênero e Estratégias de Implementação (PGEI)

Aprovada em março de 2006, pelo Conselho de Ministros, a Política de Gênero e Estratégias de Implementação (PGEI) é o alicerce legal oficial para a implementação das políticas de gênero. A PGEI é produto de um trabalho de grupos multissetoriais constituídos por membros do governo e da sociedade civil, tendo como princípios básicos contribuir para a redução das desigualdades de gênero e promover uma mudança gradual de mentalidades tanto do homem como da mulher, despertando e criando a sensibilidade de ambos, de modo a reduzir as situações de desigualdade existentes nas esferas social, económica, política e cultural da sociedade Moçambicana.

Tendo se identificado uma situação de desigualdade entre mulheres e homens, o governo de Moçambique afirma promover a igualdade das relações de gênero, incluindo a remoção das dificuldades que afetam os cidadãos, em particular as mulheres, como condição essencial para o desenvolvimento sustentável centrado na pessoa humana (PGEI, 2006, p. 4). Nesse contexto, a PGEI define-se como um conjunto de princípios de orientação que visam permitir a tomada de decisões e identificação de ações para melhorar o estatuto da mulher e garantir igualdade nas relações de gênero em todos os setores da vida do país.

No campo político, a PGEI preconiza a introdução de uma perspectivade gênero na concepção e análise das políticas. No domínio jurídico, propõe-se continuar a promover a institucionalização das chamadas Unidades de Gênero nos diversos setores do país e fazer respeitar as leis de trabalho, quanto aos direitos das mulheres. No domínio sociocultural, propõe melhorar o acesso aos cuidados de saúde e de saúde reprodutiva, desenvolver estratégias de inclusão de temas sobre direitos humanos das mulheres na educação, informando as crianças sobre esses direitos e buscando sensibilizar toda a sociedade sobre práticas culturais que impedem a promoção social das mulheres e, particularmente, quanto à necessidade de redução da sobrecarga dos trabalhos domésticos das mulheres e das raparigas, de modo que estas possam ter mais tempo de estudo ao seu dispor.

3.4 **Políticas Públicas de Educação em Moçambique**

A produção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Moçambique é escassa, especialmente quando observa da numa perspectiva de gênero. As pesquisas publicadas ou do conhecimento público, a respeito do impacto da discriminação de gênero na

educação, mesmo quando não diretamente enfocadas nas políticas públicas, são de circulação limitada, e maioritariamente produzidos por ONGs (organizações não governamentais). De acordo com Osório e Silva (2008), se a persistência da discriminação de gênero expressa, por exemplo, na formação de professores e na limitação de permanência e acesso à escola tem merecido alguma atenção, não se tem traduzido, no entanto, em planos de ação. Com isto, pode-se afirmar que ainda é muito exígua a articulação entre a identificação dos problemas, a definição de estratégias para encontrar soluções e a sua concretização em atividades.

Tendo em conta que as relações de gênero, como relações de poder, são transmitidas no espaço familiar e reafirmadas no espaço escolar, encontrando-se permanentemente presentes em todos os níveis e esferas da educação, é substancial avaliar as políticas públicas da educação para que se possa ter a percepção das formas como se reproduzem as desigualdades de gênero neste setor. De modo à oportunizar um melhor entendimento desta problemática, começou-se por informar como foram estruturadas as estratégias atuais para a educação. A seguir, apresentam-se os instrumentos relativos às políticas públicas específicas para o setor, nomeadamente: a Política Nacional de Educação, a Estratégia de Género no Setor de Educação 2004-2008 e o Plano Estratégico para a Educação (2012-2016). Finalmente, são expostas as Unidades de Género e a maneira como as políticas públicas se refletem nas práticas educacionais nos vários níveis do ensino escolar.

3.4.1 Sistema de Educação em Moçambique

Osório & Silva (2008) afirmam que a colonização portuguesa em Moçambique tem na educação uma das melhores ilustrações da forma como se processava a exclusão social, na altura da independência nacional, em 1975: “os índices de analfabetismo atingiam 93% do total da população” (OSÓRIO; SILVA, 2008, p. 77). O projeto introduzido pela FRELIMO, depois de 1975, abre as portas das escolas e introduz a massificação escolar através da educação formal, ao mesmo tempo em que faz largos investimentos na alfabetização, provocando uma explosão escolar sem precedentes e a redução dos níveis de iliteracia, até cerca de 1980, (MAZULA, 1995 apud OSÓRIO; SILVA, 2008, p.77). Para as autoras, a proposta educacional do governo ajustava-se num decurso mais amplo de socialização, que visava romper com os princípios de desigualdade social, e que se apresentam concretizados nos processos de planificação nacional e intervenção do Estado saídos das diretivas do III

Congresso da FRELIMO, em 1977. É nesse quadro que se insere a planificação centralizada da educação feita depois de 1979, "por forma a compatibilizar o crescimento da população escolar com o das escolas e dos professores, devendo melhorar a qualidade de ensino sem, contudo, comprometer a qualidade" (MAZULA, 1995 apud OSÓRIO; SILVA, 2008, p.77).

A Assembleia Popular aprovou, em 1982, o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), concebendo-se assim um instrumento jurídico - a Lei 4/83, de 23 de março de 1983, que derivou das Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação, introduzido gradualmente nas escolas, a partir de1983. Este destacava o direito do cidadão à educação e a introdução da escolarização universal obrigatória de sete anos, o ensino profissional público e a formação técnico-científica e pedagógica dos professores, entre outros. Organizado em subsistemas específicos, o SNE deveria responder às demandas do primeiro plano de desenvolvimento nacional formulado pelo governo, o Plano Prospectivo Indicativo (PPI)[11], cuja execução foi abortada por uma crise económica e política e por um contexto nacional marcado pela guerra dos 16 anos. Foi nesse contexto que, a partir de mudanças de nível micro e macro, as políticas de gestão educacional e a lei 4/83 do SNE foram reajustadas, com objetivo de responder às exigências nacionais e internacionais daquela conjuntura.

Assim, em 1992, foi aprovada a Lei 6/92, de 06 de maio de 1992, que reajusta os princípios políticos, ideologia e a estrutura do sistema de educação. A Lei 6/92 redefiniu os objetivos da educação e potenciou a escolaridade obrigatória e gratuita para cumprir o princípio da educação para todos, consagrado na Conferência de Jomtein, em 1990. Mudaram os fundamentos gerais preconizados no Artigo1 da lei 4/83 do SNE, tendo também definido a educação como um direito e dever de todos os cidadãos. No tocante aos objetivos gerais, a nova lei privilegiou a erradicação do analfabetismo, a garantia do ensino básico (que compreende as sete primeiras classes) a todos os cidadãos, e a formação profissional. A lei defende ainda uma moçambicanidade construída a partir da pluralidade política e étnica.

Com o fim da guerra civil, em 1992, e seguida pela realização das eleições gerais em 1994, criou-se um ambiente favorável para reformular as estratégias nacionais para o desenvolvimento nacional, como é o caso dos Programas Quinquenais do Governo. De um modo geral, os Programas Quinquenais do Governo defendem como prioridade, para o setor da educação, não somente a massificação do acesso, como também o desenvolvimento da qualidade, sendo a educação mais uma vez considerada um direito de todo o cidadão e um

[11] O Plano Prospectivo Indicativo (PPI) reproduzia o modelo de economia centralizada com uma modernização da sociedade, preconizando ações que levassem a um rápido desenvolvimento nacional (OSÓRIO; SILVA, 2008, p. 77).

instrumento fundamental para o desenvolvimento do país. Sob influência dos protocolos internacionais e planos económicos nacionais, o setor da educação sofreu um processo de reestruturação que levou ao desenho de novas políticas públicas, programas e planos de ação, com destaque para a Política Nacional de Educação (PNE) e os Planos Estratégicos para a Educação.

3.4.2 Política Nacional de Educação (PNE)

A Política Nacional de Educação é um instrumento na área da educação, adotado pelo governo, em 1995, o qual estabelece o cenário político do Sistema Nacional de Educação. A Política Nacional de Educação identifica as principais metas do governo para o sistema educativo como um todo e define políticas específicas para cada setor dentro do sistema. Este dispositivo reconheceu que a escassez dos recursos financeiros e humanos condicionaram a insatisfação das necessidades educativas, pelo que a Educação Básica e a Alfabetização de Adultos foram identificadas como primeiras prioridades. A PNE consubstancia os objetivos para a educação preconizados no correspondente Programa Quinquenal do Governo. No processo de redução das desigualdades de gênero, este instrumento preconiza o tratamento do acesso à educação das raparigas como uma estratégia fundamental para reduzir o fosso do gênero nas escolas, priorizando ainda a melhoria da qualidade de ensino.

A PNE foi desenhada depois de um período de guerra e numa sociedade ainda marcada por um clima de instabilidade política e económica. A manutenção de um ambiente de estabilidade garantindo a paz e a unidade nacional eram consideradas condições essenciais e primordiais para a implementação das novas estratégias educacionais e para a reativação da atividade económica e social (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1995).

Concebida no contexto da estratégia global de desenvolvimento nacional estabelecida pelo Programa do Governo para o período 1995-1999, ao definir os objetivos fundamentais do governo para o setor da educação, a PNE propõe a massificação do acesso da população à educação e a melhoria da qualidade do ensino, com os seguintes objetivos: estender o acesso e igualdade de acesso à educação, em todos os níveis de ensino, focalizando as disparidades de gênero entre as províncias e dentro destas, e entre as zonas rurais e urbanas; melhorar a qualidade e relevância do ensino, e fortalecer a capacidade institucional do setor.

Uma vez diagnosticada a desigualdade entre os dois sexos no setor da educação, com destaque significativo para as diferenças entre a participação de raparigas e rapazes nas classes finais do ensino primário do 1º nível, e a tendência de redução do número de raparigas que transitam para o ensino primário do 2º nível, a Política Nacional de Educação reafirma as medidas estratégicas para este nível de ensino, que haviam sido preconizadas no Programa Quinquenal do Governo, tais como:

> - Criação de um ambiente escolar sensível ao gênero, através da identificação e definição das modalidades de organização do processo educativo e de mudanças nos programas de formação de professores.
> - Desenvolvimento da Carta Escolar Distrital para a estimativa das necessidades da educação a nível local e determinação óptima da localização dos estabelecimentos de ensino.
> - Sensibilização da sociedade para a redução da carga de trabalho doméstico das raparigas, providenciando o acesso à água e a diminuição dos gastos em combustível lenhoso através da utilização de fogões melhorados.
> - Aumento do número de professoras, recrutando-as nas respetivas comunidades, e melhoria das condições de vida e de estudo nos centros de formação.
> - Concessão de apoio financeiro para a compra do material escolar.

A PNE tem a seu favor o fato de ser inovadora, embora seja apenas em termos de objetivos e não em termos materiais, no que se refere a iniciativas de promoção das raparigas nos planos e programas do setor da educação.

No que se refere ao Ensino Técnico Profissional, unidade de análise desta pesquisa, a prioridade centra-se na reabertura das Escolas de Artes e Ofícios e Elementares Agrícolas, em razão do papel que as mesmas deverão desenvolver na reativação do tecido produtivo nas zonas rurais e fixação das populações. Nos outros níveis do Ensino Técnico, deveria ser mantida a rede de escolas, anunciando-se priorizar, no entanto, "a introdução de melhorias qualitativas através de medidas que incluíssem a racionalização da estrutura de especialidades no nível básico e o apetrechamento de oficinas e laboratórios" (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1995, p. 33). A Política Nacional de Educação refere que, em todas as políticas do Ensino Técnico, atenção especial deveria ser dada ao incremento da participação das raparigas, definindo-se como uma das ações prioritárias, a promoção desse acesso.

Reconhecendo que "a participação da rapariga nos cursos técnicos é baixa, com percentagens inferiores às que se registam nos níveis equivalentes do Ensino Secundário

Geral" (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1995, p. 35), a PNE preconiza que há necessidade de se tomarem medidas globais, que estimulem o acesso das raparigas ao Ensino Técnico e, de modo particular, às especialidades tradicionalmente reconhecidas como masculinas. Nesse sentido, o ambiente do ensino nas escolas deverá mudar, tornando-se mais sensível e equitativo na perspectiva do gênero, propondo-se ainda incentivos materiais, visando a promoção do acesso das raparigas, que incluem apoios indiretos às famílias, com vista a aliviá-las da carga do trabalho doméstico e do custo de oportunidade que isso representa, bem como a concessão de apoio direto às alunas mais necessitadas sob forma de bolsas de estudo, isenção de propinas e atribuição do livro e material escolar.

3.4.3 Planos Estratégicos de Educação (PEE)

Os Planos Estratégicos da Educação refletem a visão estratégica que o governo publiciza sobre o setor, identificando ações a curto, médio e longo prazos, com *inputs* resultantes dos debates, análises e consultas em nível do Ministério da Educação.

3.4.3.1 Plano Estratégico de Educação 2012 – 2016

Este PEE é uma reafirmação da Política Nacional do Governo desenhado para o período 2012 - 2016 sob o lema "Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento" (PEE, 2012). O PEE 2012-2016 especifica as prioridades do governo para o desenvolvimento da Educação como reflexo do Plano Quinquenal do Governo 2010-2014 e do Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARP) 2011-2014.

Tomando como base os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (OdMs)[12], adoptados na Assembleia Geral das Nações Unidas, em setembro de 2000, a Agenda 2025, o Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARP), o Programa do Governo 2010-2014 e a Iniciativa Acelerada da Educação para Todos, o PEE define, como áreas de atuação

[12] A eliminação da desigualdade de género no Ensino Primário e Secundário; a conclusão do Ensino Primário, tanto para rapazes como para raparigas, até 2015.

estratégica, a expansão da rede escolar, o aumento da qualidade e a eficiência do ensino e a formação de professores.

No que diz respeito às desigualdades de gênero, o PEE analisa os avanços produzidos no acesso das raparigas à educação básica entre 2006 e 2010/11, que tinha como uma dos seus objetivos aumentar o acesso, reduzindo as disparidades geográficas e de gênero. O documento refere que se mantém, à altura da sua elaboração, diferenças assinaláveis nas taxas de conclusão do Ensino Primário, que são de 49,4% para as raparigas e 66,4% para os rapazes, e, no Ensino Secundário, de 27% e 66%, respetivamente, para raparigas e para rapazes. Ao indicar que, no Ensino Secundário, a taxa de desistência das alunas é duas vezes e meia mais alta que a dos rapazes, o documento reconhece ainda que o fator idade intervém nas desistências das alunas. Se tivermos ainda em conta as diferenças regionais, constata-se que os números globais não revelam a real situação do país. Por exemplo, se atendermos a que as taxas brutas de escolarização das raparigas eram, em 2010, na cidade Maputo, de 31,5%,e na Zambézia, de 27,6%, fica-se com uma ideia de como o fosso de gênero não pode ser medido apenas em função de dados absolutos. Com isto, queremos dizer que é imperioso identificarem-se os "fatores culturais" que podem estar a impedir que as assimetrias de gênero sejam diminuídas e se tracem estratégias que visem não apenas o acesso de mais raparigas ao sistema, mas a sua retenção e a alteração das hierarquias de gênero.

No que se refere ao Ensino Técnico Profissional, o PEE refere que, em 2006, foi iniciada a reforma da Educação Profissional, com o objetivo principal de tornar o subsistema mais capacitado para as necessidades do mercado de trabalho, principalmente através das seguintes medidas: reforma institucional do sistema, potenciando a inclusão de vários intervenientes, incluindo o setor produtivo; desenvolvimento de currículos baseados em padrões reconhecidos de competências; melhoria das condições das instituições para uma resposta mais eficaz eficiente, em termos de funcionamento; criação de uma Comissão Interministerial da Reforma da Educação Profissional (CIREP) e da Comissão Executiva da Reforma da Educação Profissional (COREP), para a gestão e acompanhamento, em perspectiva multissectorial e interministerial (PEE, 2012, p. 90).

No que se refere às desigualdades de gênero, verifica-se não apenas a persistência do fosso de género, mas a sua correspondência com as disparidades regionais. Com vista à reversão deste cenário, o PEE estabelece como prioridades, para este período: aumentar o acesso e a retenção no ETP, prestando particular atenção às assimetrias, em termos geográficos e de género; aplicação de um sistema de incentivos, que vise um maior equilíbrio entre os gêneros e evite a exclusão de formandos por razões económicas e por necessidades

especiais, garantir que os graduados do ETP tenham uma formação relevante e de qualidade, baseada em padrões de competências reconhecidos e que respondam às exigências do mercado de trabalho formal e informal; melhorar a gestão e coordenação do sistema, envolvendo de forma particular, o setor produtivo.

O que se constata da análise da estratégia do Ensino Técnico Profissional é a existência de esforços em aumentar o acesso de mulheres e alunas ao sistema, com uma visão que concebe a alteração das desigualdades de gênero fundamentalmente na óptica estatística. O PEE faz uma leitura sobre o conceito gênero pouco clara, muitas vezes para designar género masculino e feminino, sendo essa ambiguidade e falta de clareza produto de uma análise que ignora as relações de poder que lhe estão incorporadas. Concordando com Osório & Silva (2008), a questão central e que deveria ser o ponto de partida para a elaboração de uma política de educação justa e equitativa, seria identificar e analisar os fatores que, intervindo nas relações sociais de gênero, fazem das mulheres seres subordinados. Por outro lado, quando se silencia, como o PEE o faz, que há um poder que, "subjazendo ao modelo cultural", remete as raparigas para a subalternidade, e não nos parece poder afirmar que existe uma estratégia de gênero que vise alterar a estrutura de dominação feminina.

Aqui fica claro que uma política pública que vise agir sobre as desigualdades, principalmente quando elas são estruturais, como acontece com as relações de gênero, não pode ignorar os aspetos estruturais subjacentes à subordinação das mulheres, tal como afirma Loforte:

> [...] a ausência deste questionamento, aliada a uma tendência para a concepção, planificação de programas e abordagens de género reduzidas a 'acrescentar a mulher em' ou a questões redistributivas de exigência de igualdades de oportunidades sem se inquirir sobre os modos concretos de agir para definir estratégias transformadoras, significam que nunca se foi para além do retórico (LOFORTE, 2004, p. 3).

3.4.4 As Unidades de Gênero

A Unidade de Gênero é um núcleo composto por um grupo de técnicos que respondem pelos assuntos de gênero nos vários níveis de gestão da educação. A nível central, esta unidade é coordenada pela Direção de Programas Especiais, através do Departamento de Gênero. É à Unidade de Gênero que cabe assegurar a implementação do PEE na perspectiva

de gênero e assegurar, monitorar e avaliar a implementação dos programas setoriais, na perspectiva de gênero, bem como coordenar as atividades dos pontos focais dos órgãos centrais, departamentos provinciais, distritais e núcleos das escolas, e assegurar a igualdade e equidade de gênero no recrutamento, progressão e capacitação do pessoal do setor da Educação (MOÇAMBIQUE, 2007).

Durante a pesquisa de campo, constatou-se que, no setor da educação, embora se tenham institucionalizado as Unidades de Gênero até às direções provinciais, e, em alguns casos, até aos distritos, as práticas continuam a mostrar ambiguidade no papel que estas Unidades devem desempenhar e na sua articulação com os outros departamentos, em nível horizontal e vertical. É assim que, embora a Coordenadora da Unidade de Género no departamento do Ensino Técnico Profissional não faça necessariamente partedo coletivo de direção, são lhe imputadas responsabilidades como a de assegurar e monitorar os programas de atividades, o que à partida parece irrealizável, quando esta Unidade não tem nem autonomia nem poder de decisão.

Na Estratégia de Género, reconhece-se a necessidade de esclarecer o mandato das Unidades de Género, assegurar a participação de representantes de todas as direções e dos seus dirigentes, fortalecer a capacidade técnica em análise de gênero, planificação com sensibilidade ao gênero e em administração (MOÇAMBIQUE, 2005, p. 14). O PEE pretende que as questões de gênero sejam tratadas de uma forma transversal, culminando com a colocação de um membro da Unidade de Gênero em diferentes órgãos do Ministério da Educação. No entanto, por si só, este fato não garante que se possam acabar com as assimetrias de gênero no setor da educação, uma vez que, na nossa observação, notamos a que falta de autonomia destes setores dificulta a sua capacidade e possibilidade de influenciar as ações relativas às políticas públicas de educação.

A dificuldade em obter mais elementos em nível central para uma melhor compreensão da estrutura e funcionamento das Unidades de Gênero não permitiram a esta pesquisa avançar com conclusões sobre o papel que estão a desempenhar na luta pelas desigualdades de gênero, no setor da educação. No Instituto, embora se constate a existência de uma pessoa destacada para as questões de gênero, na prática, parece haver uma grande dificuldade em integrar as preocupações das Unidades de Gênero aos planos setoriais.

Um breve balanço sobre os documentos de políticas produzidos para a área da educação, mostra, portanto: uma resposta parcial aos compromissos internacionais e nacionais assumidos pelo governo de Moçambique; alguma preocupação em diagnosticar os constrangimentos para melhores oportunidades de acesso à educação para todos, bem como

propor soluções (embora parciais) que permitam reduzir as desigualdades e a injustiça de gênero, sobretudo, a partir das escolas. Salienta-se que a análise recaiu apenas na forma como os problemas foram diagnosticados, as soluções propostas e os atores que se anunciam como envolvidos nesse processo.

Embora os documentos de políticas sejam elaborados em uma linha de inclusão social, notamos que os diagnósticos partem muitas vezes de pressupostos que avaliamos como equivocados, na medida em que não se questionam os aspetos estruturais de subordinação das mulheres, levando a que as definições de estratégias para a resolução dos problemas não consigam cumprir com os objetivos para que foram desenhados. E, como conclui Loforte:

> É verdade que o estatuto transversal de gênero tem sido responsável pela criação de especialistas capazes de difundirem o seu significado e a sua tradução concreta em instrumentos de planificação e ação. Contudo, a experiência tem mostrado que tais ações não têm trazido grandes progressos na integração de gênero. Os avanços são efetivamente limitados e assiste-se a uma 'evaporationpolicy' no dizer de Blanchden´s, ao afirmar que, frequentemente, excelentes ideias e análises de gênero tendem a desaparecer quando se trata de formular estratégias e implementar programas. Cremos que a ausência de um compromisso com a transformação de determinados cenários sociais é um dos fatores responsáveis por esta situação. (LOFORTE, 2004, p. 3).

No entanto, pensamos ser útil referir, brevemente, que existem iniciativas tomadas pelo Ministério da Educação, em coordenação com as agências e ONGs internacionais e nacionais, que têm procurado atenuar as assimetrias de gênero, por meio da concessão de bolsas às raparigas oriundas de famílias de baixa renda, da isenção de propinas, da distribuição gratuita dos livros escolares (no ensino primário) e do aumento da sensibilização dos Conselhos de Escola e da comunidade para a retenção escolar das crianças. Todas estas iniciativas, que têm tido a intenção anunciada de melhorar o acesso e os níveis de retenção das alunas, carecem de uma avaliação local e global dos resultados e de sustentabilidade, para que pudessem ser analisadas por esta pesquisa.

4 **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos resultados da investigação realizada no IIM com foco nos objetivos definidos no primeiro capítulo.

4.1 **Análise e discussão dos resultados das entrevistas**

A análise das entrevistas administradas aos estudantes, professores e gestores do Instituto em tela, é feita com base na categorização referida no capítulo 2, segundo o objetivo de obter respostas ao problema colocado no capítulo I, que se refere à influência dos fatores socioculturais na participação da rapariga no ETP. Para o efeito, estabelecem-se nesta seção as seguintes categorias: Escola; Familia e Sociedade; Políticas.

4.1.1 Escola

Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativos ao processo de inserção e interação das raparigas e rapazes no Instituto, assim como a interação entre os estudantes e os professores. Esta categoria, por sua vez, se subdivide em duas subcategorias: trajetória escolar e processo de inserção das/os alunas/os no Instituto; e interação entre professores/as, alunos para com as alunas.

4.1.1.1 Trajetória escolar e processo de inserção das/os alunas/os no Instituto

Esta subcategoria descreve e analisa a trajetória escolar dos estudantes entrevistados, bem como o processo da sua inserção no Instituto de uma forma geral e em cada um dos cursos em particular. Para tal, em primeiro lugar, procurou-se saber das alunas/os sobre a sua

proveniência escolar. Deste questionamento, constatou-se que das cinco (5) estudantes, quatro (4) são provenientes do ensino geral e uma (1) do ensino técnico profissional na área industrial. Dos três (3) alunos entrevistados, dois provêm do ensino técnico profissional, na área industrial e um (1) do ensino geral. Com esta amostra, selecionada aleatoriamente, percebe-se que dos estudantes entrevistados os rapazes optam desde mais cedo pelos cursos técnicos do ramo industrial (ensino básico) relativamente às raparigas.

Tomando em consideração que "a família é a célula base da sociedade, fator de socialização da pessoa humana"[13], o que é chamado por socialização primária[14], de acordo com Berger e Luckmann (2003). A referida socialização decorre da convivência e do compartilhamento das histórias de vida dos pais, mães, avôs, tios, tias, do que é vivenciado com irmãos, irmãs, primos, primas. Depois, na escola, ocorre a socialização[15] secundária, de acordo com os autores em pauta, através do contato com colegas e professores/as. Deste modo, buscou-se perceber dos entrevistados sobre as possíveis influências na opção pelos cursos que estão frequentando.

Para as estudantes entrevistadas, a família e a escola são narradas como sendo os maiores impulsionadores na adesão aos cursos que estão frequentando, como se pode verificar a partir do trecho abaixo:

> Sim, meus pais, né, meus pais me influenciaram, apesar de eu gostar de Química, mas eles também contribuíram para eu seguir esse curso… (Maria, estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).
>
> Sim, meu cunhado e meu tio, mas, de princípio, meu tio. É, assim, meu tio é mecânico serralheiro e ele sempre foi ligado a mim, (Marta, estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).
>
> Bem, eu, foi assim, quando eu terminei a sétima classe, eu fui uma das melhores alunas da turma, então, meu nome saiu direto para eu estudar na Escola Industrial Primeiro de Maio… (Teresa, estudante do 2º ano do curso de Química Analítica).

Embora não esteja explícito na fala da Teresa, entende-se que a opção pelo ensino técnico foi lhe imposta pela escola onde concluiu a sétima classe. Contrariamente, para Maria e Marta, a frequência no ETP teve como origem a influência de um membro da família. Mas,

---

[13] Lei n.º 10/2004, de 25 de Agosto, no seu n.º 1 do art. 1.

[14] Socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade(BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 175).

[15] O indivíduo já socializado primariamente vai interagindo e adquirindo papéis sociais determinado pelas relações sociais desenvolvidas. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (idem).

para os rapazes, a opção pelo ETP foi narrada como se devendo a determinação pessoal. Estes foram enfáticos ao expressar que tiveram a liberdade de escolher o curso no qual se matricularam. As falas dos alunos sugeriam que tinham os pré-requisitos necessários e legitimados pela sociedade para a frequência dos cursos do ramo industrial.

Quando questionadas sobre os motivos que as levaram a optar pelos cursos que estão frequentando, as entrevistadas foram unânimes em afirmar que gostam dos seus cursos. Porém, duas falas ao longo das entrevistas chamaram-nos atenção em relação à forma de ver a mulher na sociedade:

> O motivo que me levou a optar pelo curso é… Eu sempre gostei de mexer com coisas diferentes e enfrentar desafios e sempre quis fazer alguma coisa diferente daquilo que muitas mulheres fazem. (Ester, estudante do 2º ano do curso de Sistemas Eléctricos)

> Eu sempre fui muito diferente de muitas meninas, o modo como eu cresci também me influenciou um pouco na escolha desse curso. Eu sempre fui apaixonada por carros e, pra chegar a um certo ramo da mecânica, tinha que passar de uma formação técnica, e, por essa razão, optei por esse curso de mecânica geral. E não só eu queria me diferenciar das outras meninas, queria perceber por que afinal todas as meninas optam por contabilidade, secretariado, enfermagem, e não por cursos do ramo industrial. Se os homens podem fazer contabilidade, nós também podemos fazer mecânica (Eva, estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).

Nas falas acima apresentadas, pode-se verificar que a justificativa da escolha dos cursos técnicos industriais por parte da rapariga está ligada às ações/atividades que esta realizava desde a sua infância e que a diferenciam das outras raparigas, o que sustenta a tese segundo a qual as raparigas que frequentam esses cursos consideram-se diferentes das outras que frequentam cursos considerados femininos, isto é, são raparigas que narram as suas opções como transgressões às normas cultural e socialmente estabelecidas.

Considerando os argumentos acima colocados, pode-se supor, ainda que seja de forma hipotética, que, se a família, os professores e os gestores escolares encorajassem e estimulassem as raparigas a frequentar cursos técnicos, poderia se assistir a um avolumar de raparigas e, por conseguinte, a um maior interesse em tais cursos.

Quando questionamos aos rapazes sobre os motivos que os levaram a optar pelos cursos de Mecânica Geral e Sistemas Eléctricos, os estudantes Mateus e Lucas, respectivamente, afirmaram que, desde muito cedo, sonharam em abraçar uma carreira técnica, motivo pelo qual tiveram uma passagem por ETP ao nível do ensino básico. Mateus salienta que nem sempre quis se formar em Mecânica:

> O que acontece é o seguinte, eu, desde pequeno, queria fazer o curso de Eletricidade, só que lá na Escola Industrial, o curso de Eletricidade era de noite, e, na altura, tinha

> 14 anos, não dava para estudar de noite.Então, escolhi fazer Serralharia Mecânica. E, aqui no Instituto, preferi a Mecânica, porque já tinha algumas bases na área e já estava a trabalhar numa oficina como Serralheiro Mecânico (Mateus estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).

João, estudante do terceiro ano do curso de Química Analítica, refere que não estava nos seus planos fazer um curso técnico no nível médio, porém, devido à sua idade, perdeu a vaga para continuar no ensino geral depois de concluir o nível básico (10ª classe), e, sem alternativa, optou em cursar Química Analítica, pois ele se considerava um bom estudante de Química, como se pode constatar na passagem a seguir:

> Bom, fazer o ensino técnico não estava nos meus planos, mas quando fiz a décima classe fiquei sem vaga para continuar no ensino geral e não nesse ano não estudei, no mesmo ano vi o edital no jornal e dos cursos que tinham eu me identifiquei com Química, também na décima a Química era a minha disciplina favorita, aliás eu era bom a Química. (João, estudante do 3º ano do curso de Química Analítica).

No caso específico dos alunos entrevistados, notamos que a opção pelo ETP baseava-se em suas ambições, determinações e convicções, enquanto que para as raparigas a frequência nos cursos do ETP estava ligada às influencias e induções dos familiares.

Durante a entrevista, as estudantes destacaram a questão da convivência das raparigas com muitos rapazes nas salas de aulas, laboratórios e oficinas, o que, nos seus enunciados, aparece associado a um sentimento de humilhação ou desprezo no que concerne às habilidades e capacidades femininas. Esse sentimento fica evidente na seguinte fala:

> […] o grande problema, porque os rapazes, né… Tem aquela coisa de menosprezar as mulheres, tipo, elas não sabem isto, então, as mulheres não fazem as coisas direitinho, porque tem aquele jeito, sei lá… E então, eles preferiam fazer todo na conta deles e nós só ficávamos ali a reparar (Maria, estudante do 3º ano do curso de Química Analítica).

Este sentimento é também comungado pela Teresa (estudante do 2º ano do curso de Química Analítica), ao se referir aos colegas nos seguintes termos:

> os rapazes se acham melhores, não querem ser inferiores às meninas. Sempre eles é que devem estar na frente dos trabalhos práticos e tal, você deve depender deles, o que eles dizem é que está certo, está certo, e o que você faz nunca está certo, sempre é duvidoso. E, então, chega a ser um pouco complicado, porque nos põem sempre embaixo.

Neste trecho, fica clara a exteriorização do comportamento masculino, de modo consciente ou não, de pensar que o homem é melhor do que a mulher e, por essa via, tem que

tomar a dianteira, colocando a rapariga numa situação de dependência. Por outro lado, encontrou-se uma diversidade de respostas quanto à questão colocada que se refere relação de rapazes e raparigas nas salas de aulas: as raparigas dos cursos de Mecânica Geral e Sistemas Eléctricos afirmaram encontrar nos rapazes um ponto de equilíbrio para "enfrentar" os seus medos e angústias, como o diz Marta (estudante do 2º ano do curso de mecânica geral): "eles também são muito sociais, conversam muito bem conosco, nos tratam muito bem, não foi muito difícil de habituar com a vida de olhar pra trás, pra os lados e só ver rapazes. Na mesma linha de narrativa, Eva (estudante do 2º ano do curso de mecânica geral) afirma que "[…] quanto aos meninos da turma, são espetaculares, não tenho nada a reclamar deles, eles me apoiam nas atividades que tenho dificuldades".

Essa diversidade pode estar relacionada ao fato de se pensar que cursos como Mecânica Geral, Sistemas Eléctricos, Construção de Edifícios, Estradas e Pontes estão para homens, e as mulheres que ingressam nesses cursos precisam ser acarinhadas, apoiadas, enquanto os cursos de Química Industrial, assim como Analítica, seriam adequados às mulheres, como se pode constatar a partir das falas dos/as nossos/as, entrevistados/as e consubstanciados pelos dados estatísticos do Instituto, nos quais verificou-se um elevado número de raparigas. De salientar que esses atributos são socialmente construídos e estabelecidos na comunidade escolar, em particular, e na sociedade em geral. Não obstante, entende-se que nessa proteção dada às raparigas dos cursos em foco, anunciam também uma forma de subordinação e dependência a elas imposta.

Ao questionar as alunas sobre o processo de inserção e dos desafios encontrados nos cursos em que estão matriculadas, constatou-se que há uma variável comum nas respostas dadas por elas: a questão relacionada com o horário de permanência diária no Instituto, que é de cerca de 8 horas, diferentemente do ensino geral, que é de 5 horas, de onde são provenientes, em sua maior parte. As entrevistadas referem que a carga horária diária é muito pesada para elas e demanda muitos recursos financeiros para a compra de lanche e foi relatado que muitas vezes não têm tido condições para tal.

Em outro extremo, temos os três rapazes entrevistados, que referem que não tiveram dificuldades de se adaptar ao ensino técnico e, contrariamente ao que foi dito pelas raparigas, afirmaram que, quanto ao horário, não houve nenhum problema, pois eles podem "viver de qual coisa", como, por exemplo, pão com *badjia*[16], alimento supostamente detestado pela maioria das meninas. Entende-se que este fato pode se dever ao fato de as meninas não terem

[16]Pastel salgado feito de farinha de feijão nhemba.

o hábito de comer na rua, por todo um contexto cultural que lhes destina aos espaços privados.

Ainda no que concerne a inserção da rapariga no Instituto, indagamos aos professores sobre a inserção do corpo discente, quando se é rapariga ou rapaz. Na fala destes profissionais, percebe-se que, para eles, existe uma distinção entre os alunos e alunas nesse processo, sendo que as raparigas enfrentam maiores dificuldades, como explica o professor Coelho: "É lógico que é o rapaz que tem mais facilidades em se integrar nessa área".

Ainda na mesma "lógica", o professor Coelho defende que as alunas apresentam maiores dificuldades em se familiarizar com os ditames do ensino técnico do ramo industrial, "porque não foram feitas para isso". No mesmo trecho da entrevista, o professor afirmou que as meninas não gostam de mexer em máquinas eletricas e isso faz com que elas fiquem mais inibidas na execução de algumas tarefas. Termina a sua fala dizendo que "mulher é mulher, mesmo depois da formação, só ficam nos gabinetes e nunca no terreno". No entanto, Capitine (2013) refere que o sexismo e discriminação da mulher no trabalho eram bastante comuns em Moçambique, oferecendo outra explicação para o quadro naturalizado na fala do professor.

Outra questão sexista apontada pelos professores tem a ver com o poder que a família exerce sobre as raparigas em relação às suas escolhas, pois, para os professores, os membros da família tendem a influenciar as meninas a optar por cursos do ramo comercial, por pensarem que elas são mais fracas em relação aos meninos.

Uma das formas de presença do sexismo no Instituto apontada pelo professor era a divisão dos trabalhos nas oficinas: afirma que tal divisão era também feita pelas próprias raparigas, que chegam a se inibir de executar algumas tarefas na presença dos rapazes e justificam afirmando que não podem, pois estão ali homens que podem fazer no lugar delas. Este comportamento das raparigas relatado pelo professor pode, no entanto, advir das desigualdades estabelecidas social e culturalmente, a partir da concepção naturalizada do feminino e masculino, que criam expectativas socioculturais e determinam estereótipos a serem seguidos, intimidando, muitas vezes, as raparigas a efetuar tarefas ditas masculinas.

A ideia de que as raparigas têm maiores dificuldades em se inserir nos cursos de formação técnicos industriais encontra-se enraizada nos discursos de muitas pessoas no contexto moçambicano, e, em particular, na escola pesquisada. Em Moçambique, o ensino técnico industrial tem se produzido como próprio do masculino, como se estivesse na própria natureza masculina, o que não foi contradito nas entrevistas realizadas. Como consequência desta forma de pensar, a rapariga que opta pelo ensino técnico profissional do ramo industrial parece se distanciar da sua natureza, social e culturalmente construída.

4.1.1.2 A interação entre professores/as, alunos para com as alunas

Esta subcategoria é destinada à análise da relação entre os/as professores/as e seus/suas alunos/as. Buscou-se compreender se há diferença na forma como os/as professores/as se relacionam com os rapazes e as raparigas, bem como na maneira como as raparigas e rapazes se relacionam entre si.

Durante a pesquisa, procurou-se saber sobre os fatores relacionados a desistências[17] das alunas no Instituto, e, com efeito, encontrou-se, como um dos motivos, as aulas laboratoriais ou as práticas de oficinas. Neste item, interessa perceber como têm sido as aulas laboratoriais ou práticas de oficinas para as entrevistadas. Analisando as respostas dadas, notou-se um distanciamento entre o motivo da desistência de algumas raparigas e o que foi dito por elas para a pesquisa, visto que, para as estudantes entrevistadas, as aulas laboratoriais ou práticas de oficinas foram narradas como constituindo uma força motriz para continuarem nos seus cursos.

As entrevistadas argumentam que as aulas laboratoriais ou práticas de oficinas têm sido excelentes, boas ou ainda maravilhosas, como se pode constatar nas falas seguintes:

> Têm sido excelentes, não interessa se estou a trabalhar sozinha ou não, é algo diferente, algo maravilhoso estar ali a manusear as máquinas, e isso dá-me mais forca para continuar no meu curso (Marta, estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).
>
> Têm sido boas e gosto mais quando faço trabalhos no torno e sem os meus colegas, porque me sinto mais responsável (Eva, estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).
>
> Tem sido boas, né, pra mim, e são mais motivantes (Ester, estudante do 2º ano do curso de Sistemas Eléctricos).

Este distanciamento entre as desistências de raparigas e as aulas laboratoriais ou práticas de oficinas por parte das entrevistadas pode estar relacionada com a questão de elas se considerarem diferentes das outras raparigas que optam em desistir ou com as que estão no ensino geral.

Com o propósito de discutir sobre as enunciações das alunas entrevistadas em relação às formas de tratamento dos professores/as para com as/os estudantes na sala de aulas

[17]Analise que será desenvolvida na próxima categoria

e nas oficinas ou laboratórios, perguntou-se se o tratamento dado pelos professores/as era o mesmo ou não dado as alunas e a1unos.

Três das cinco entrevistadas afirmaram que era o mesmo. Duas responderam que era diferenciado. Porém, quanto à outra questão, na qual se pretendia saber, do ponto de vista das estudantes, com quem mais os professores se preocupavam na sala ou nas oficinas/laboratórios, todas foram unânimes ao afirmar que os professores/as têm se preocupado mais com as alunas nas aulas teóricas, assim como nas práticas de oficinas/laboratório. Elas referem que isto pode acontecer, porque os professores consideram que as raparigas são geralmente mais fracas, como se pode verificar nos seguintes enunciados:

> É, com as meninas, né, porque até que (risos)… Já deparei com alguns colegas que dizem 'aqui parece que só tem meninas na sala, os professores não estão a nos ver'. Mas isso, acho que acontece, porque as meninas… Essa é a verdade, as meninas são as mais fracas, então, o professor procura mais abrir os olhos da menina para que ela veja que não há nada de difícil, difícil é a nossa cabeça (risos) (Maria, estudante do 3º ano do curso de Química Analítica).

> Na verdade, a preocupação, pelo menos no meu curso, a preocupação dos professores é com as meninas. Sempre que um professor dá nova matéria, ele procura saber se as meninas perceberam a matéria e manda sempre primeiro as meninas ao quadro para demonstrarem que perceberam. A maioria dos professores tem sido assim (Teresa estudante do 2º ano do curso de Química Analítica).

> Os professores preocupam-se mais com as meninas na sala de aula, assim como nas oficinas Não digo que não dão atenção aos rapazes, eles têm atenção sim, mas até mesmo os nossos colegas dão-nos muita atenção. E, então, eles prestam mais atenção em nós, por nos considerarem o sexo mais frágil. E, então, eles querem que nós tenhamos o domínio, né, até porque temos um professor que quer que nós sejamos melhores que os nossos colegas, ele não quer que os rapazes estejam sempre a nos espezinhar, tipo, ya, porque é menina, vamos por cima delas (Marta, estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).

A rapariga descrita pelas entrevistadas é um ser a quem precisa ser dada maior atenção, porque é fraca e frágil, é lenta na captação dos conteúdos. No que diz respeito a essa questão, o professor Coelho confirma o que foi acima referido pelas entrevistadas como fica evidente no seguinte discurso: "Eu me preocupo mais com as meninas, porque sei que elas são mais fracas". Para este profissional, ser mulher é sinónimo de fraqueza, devendo, por isso, ser tratada com carinho e com muita atenção. Entende-se que, pela entrevista do professor Coelho, ficou claro que o seu pensamento é baseado numa lógica assente num padrão cultural segundo o qual regem-se os valores do modelo patriarcal das relações de gênero, no qual aos homens são atribuídos papéis de potência e, às mulheres, de fraqueza. Entende-se ainda que esta forma de atuação é uma forma clara de demonstração do sexismo existente no instituto

perpetuado por alguns professores que, ao demonstrar maior preocupação pelas raparigas, colocam-nas numa posição de inferioridade em relação ao rapaz.

Por outro lado, se o professor Coelho tem maior preocupação com as raparigas, a professora Belga afirma que a preocupação dela é com todos alunos, sem exceção de gênero, ou seja, não dá maior atenção a um grupo em detrimento do outro. Para ela, a rapariga, ao entrar na oficina de macacão/fato-macaco, deve deixar de lado "a sua feminilidade" e se comportar como rapaz, pois tem a mesma capacidade de realizar qualquer atividade.

Aqui nota-se uma atuação diferenciada destes dois profissionais: enquanto um continua preso aos ensinamentos da tradição que concebem a mulher como uma pessoa a ser protegida pelo homem, do outro lado, encontra-se uma profissional formada na área com outra visão sobre o assunto, que defende que a mulher também é capaz de fazer o que o homem faz ou melhor que ele, como deixa evidente ao afirmar que "as meninas se esforçam mais que os meninos nas atividades e tem sido melhores que eles". Para a professora, o bom desempenho das raparigas é resultado do esforço por elas empreendido. Casagrande (2016, p. 58) argumenta que "uma pessoa 'esforçada' é aquela que no fim chega lá, mas que é terrivelmente lenta, que não tem estilo, genialidade ou criatividade." Considerando este argumento, pode se perceber a persistência do sexismo mesmo na fala da professora: ainda que consideremos que sua fala valoriza o trabalho das raparigas e não aponta para entende-las como desprovidas de genialidade e criatividade para frequentar nos cursos do ramo industrial, a afirmação que, para tal, teriam que "despir" a sua feminilidade e vestir a suposta robustez masculina revela suas concepções machistas do feminino e do masculino.

Outra questão que se pretendia compreender estava relacionada com as percepções que as alunas afirmaram ter em relação à posição dos seus colegas (meninos) no que concerne à atuação das meninas na sala de aulas em geral e nas oficinas/laboratórios. As entrevistadas foram unânimes ao afirmar que os colegas olham para elas como pessoas não capazes de executar devidamente as tarefas. Por conta disso, relatam ocorrência de piadas durante as aulas.

De acordo com Casagrande (2016), o *bullying* é um modo de violência que ocorre cada vez mais frequentemente nas escolas. Segundo esta autora, o *bullying* pode causar problemas físicos e emocionais que podem acompanhar as vítimas por toda a vida. Este comportamento pode ocorrer muitas vezes dentro das escolas, onde alunos ou alunas são alvo e, por conseguinte, podem perder o interesse pela Instituição e considerá-la como um espaço inseguro para o seu desenvolvimento. Com o objetivo de compreender a convivência das/os alunas/as, questionou-se as entrevistadas sobre a ocorrência de *bullying* nas suas turmas. As

entrevistadas afirmaram que, durante as aulas, não tem havido ocorrência de *bullying*, pois tudo o que acontece é uma brincadeira ou "piadas normais" de colegas para colega. Eis aqui uma passagem da estudante Teresa (estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral) em resposta à nossa questão: "Não, mas tem sempre aquelas piadinhas que os colegas lançam quando você não consegue acertar uma coisa, mas não chega a se considerar *bullying*." Nesta fala, notou-se que ela minimiza a forma como as piadas são "lançadas" para as/os colegas. Outras alunas consideram que são piadas vindas muitas das vezes de rapazes para raparigas, piadas do tipo "isto não é panela", "escola não foi feita para mulheres", "pensas que isto é canja melhor desistir e ir cuidar do lar". Elas revelam que mesmo quando isso acontece na presença do professor/a, nada se fazia de modo a desencorajar este tipo de atitude, que, muitas vezes, causa desconforto no seio das raparigas. Elas relatam que alguns professores entram na onda da brincadeira, agudizando o estado emocional da pessoa sobre a qual recai a piada. Assim, pode-se considerar que essas brincadeiras são uma forma de violência.

No que tange à convivência das alunas e alunos, as alunas dos cursos de Sistemas Eléctricos e Mecânica Geral referem que mantêm uma boa convivência com os seus colegas, e comentam sobre a sua preferência em brincar/relacionar com os rapazes do que com as meninas. Cenário contrário verifica-se quando indagamos às alunas do curso de Química Analítica. Estas caracterizaram os rapazes de egoístas, que não querem compartilhar nada com as raparigas, que são consideradas fracas.

Indagadas sobre a sua valorização e aceitação nos cursos que estão frequentando, as entrevistadas referem que há certa renitência em valorizar ou aceitar as suas escolhas fora da escola, assim como dentro da sala de aulas, pelos colegas (meninos) e professores. Relacionado a essa problemática, duas das entrevistadas respoderam nos seguintes termos:

> Facilmente valorizadas não, mas também não existe um certo tipo de dificuldades em eles perceberem que tu és capaz e para tal é preciso trabalhar muito pra mostrar que você é capaz para conquistar a valorização (Eva, estudante do 2º ano de Mecânica Geral).
>
> Inicialmente, tem aqueles professores que diziam que as meninas não são feitas para esses cursos, mas eu vejo que, ultimamente, os professores têm incentivado muito as meninas. Então, nesses últimos dias, há uma certa valorização (Teresa, estudante do 2º ano de Química Analítica).

Nas falas acima apresentadas, verificou-se que a valorização das raparigas não existe logo *a priori*, ela precisa de demonstrar que é capaz de estudar da mesma maneira que os rapazes, empenhando-se mais e com muito trabalho. É assim que podem acabar por conquistar tal aceitação e valorização. Elas referem que se sentem muitas vezes

desvalorizadas pelos colegas e professores quando estes duvidam das suas capacidades de realizar certo trabalho ou certa tarefa, por simples fato de serem mulheres, como se pode notar na fala da Teresa: “Sinto-me desvalorizada quando dizem que as meninas não foram feitas para esses cursos. De certa forma, nos desvalorizam, porque tentam dizer que nós não somos capazes.”

Notou-se que, mesmo nos casos em que se buscava pensar que a rapariga era igual ao rapaz, a sua referência era feita sob o ponto de vista da capacidade do rapaz. Ou melhor, a menina conquistava o seu espaço se conseguisse fazer o que os rapazes eram capazes.

4.1.2 Família e sociedade

Como se observou durante as entrevistas, as palavras família, vizinhos, amigos apareciam nas falas de todos os participantes. Dessa maneira, optou-se em trazer tais falas nesta subcategoria, de modo a analisar como esses atores sociais influenciam na situação da rapariga.

Questionadas as estudantes sobre as suas escolhas nos cursos que estão frequentando, constatou-se que, entre os fatores que influenciam nas escolhas dos cursos dos/as estudantes, a família é apontada como um elemento fundamental para essas escolhas. Três das cinco alunas entrevistadas encontraram em algum membro da família a motivação para frequentar cursos no ETP do ramo industrial, como ficou evidente na categoria anterior.

Ainda neste contexto, buscou-se saber, juntos aos professores, sobre a influência da tradição na inserção da rapariga nos cursos técnicos do ramo industrial. Para tal, valeu-se de um conjunto de perguntas que procuravam saber dos professores sobre a presença da rapariga no Instituto, questionando-os sobre a influência do meio externo na mobilização da comunidade na formação técnica da rapariga. No que concerne a esta questão, os professores afirmaram que a comunidade, de um modo geral, não tem contribuído para a valorização da educação da rapariga, dando maior primazia aos rapazes. Relativamente ao ETP, especificamente, apontam outro problema, para além do já enunciado que está ligado a crenças, hábitos e costumes que a sociedade carrega: existem trabalhos entendidos como destinados para homens e outros para mulheres, como refere a professora Belga, ao responder a questão da seguinte maneira:

> Eu acho que não, porque as pessoas ainda pensam como no passado de que a mulher foi feita pra ficar em casa e cuidar da família, e, se for a se formar, só pode estudar cursos de mulheres, como ser enfermeira, professora, essas profissões que têm muitas mulheres (Professora Belga).

O professor Coelho (licenciado em Ensino de Eletrónica) argumenta que muitos pais, mães, irmãos mais velhos e outros membros da família, mesmo que sejam técnicos em áreas do ramo industrial, na sua maioria, homens, aconselham às filhas, irmãs a optarem por cursos do ramo comercial, enfermagem, professorado (para o ensino básico, história, geografia, ensino de línguas), cursos vistos pela sociedade moçambicana como mais adequados para a suposta delicadeza da rapariga: "essa coisa de se pensar que a mulher não deve fazer aquilo, mas, sim, pode fazer isto. Então, as raparigas são formatadas desde muito novas para o que devem ser ou fazer quando crescerem, que é ser professora de Biologia, História, enfermeira, e por ai" (DAP).

O DAP acrescenta que, para a rapariga que cresceu no meio urbano, seria mais fácil a sua inserção no ensino técnico em relação àquela do meio rural, porque tem usos e costumes da cultura tradicional (que a mulher deve cuidar do marido, dos filhos, ser mãe e dona de casa). Ou seja, nas cidades é onde a globalização se faria mais sentir. Entretanto, são muitos os sinais de que também no espaço urbano a tradição e a modernidade encontram-se em constantes disputas e torna-se difícil quebrar algumas tradições.

Os membros da direção indicam que a sensibilização da comunidade é essencial como caminho para a reversão da situação, de modo que se compreenda que o envolvimento da rapariga é muito importante no desenvolvimento socioeconómico do país, como fica evidente na fala a seguir:

> Eu penso que a contribuição ainda é muita baixa, até porque é quase inexistente. Acho que há toda uma necessidade de as pessoas… os pais perceberem que, se apostarem também na formação da mulher, podia ser uma mais-valia para a economia do país e um bem-estar nas famílias, porque teríamos duas pessoas formadas e a trabalharem numa mesma casa (Diretor).

Nesta fala, o Diretor do Instituto faz referência às vantagens que podem advir da formação da mulher ao nível da família assim como dos pais no geral. Compreende-se que a formação da mulher e imprescindível numa sociedade em que há cada vez mães solteiras, viúvas cuidando dos filhos, como indica Temudo (2005, p. 38): "Desde o fim da guerra, o número de mães solteiras e divorciadas que se vêm sozinhas com os filhos tem aumentado".

Quanto à questão sobre a percepção da família e da sociedade no geral em relação aos cursos das entrevistadas, há uma unanimidade de que a família apoia as iniciativas e as

escolhas feitas por elas, que são influenciadas por alguém da família na procura da formação técnica, mas a sociedade, de um modo geral, parece criticar as escolhas das raparigas, como se pode verificar nas seguintes declarações:

> Na minha família, olham como um curso normal e sempre me dão força para continuar. Agora, quanto à sociedade, há sempre uma discriminação na qualidade de ser mulher. Algumas pessoas perguntam se não tinha outro curso pra fazer (ESTER, estudante do 2º ano do curso de Sistemas Eléctricos).

> Bem, falando da sociedade, né, meus vizinhos, amigos da zona, eles estranham tipo o curso de Química. Eles: 'Mas, Marta, por que você não escolheu um outro curso que tem mais aderência?' Exemplo: Contabilidade, Aduaneiro... E, então, eu lhes respondo do tipo:'Eu não fiz o curso de contabilidade, aliás, fiz o curso de Química porque eu gosto". Mas eu não vou fazer o curso de contabilidade que tem mais aderência em relação ao curso de Química, que é menos falado. Falando da família, por acaso a família entende, porque, na minha família, a maioria são químicos e alguns farmacêuticos, tal, tal, e trabalham nos hospitais. E, então, eles entendem, falando de Química (MARIA, estudante do 3º ano do curso de Química Analítica).

> A minha família sempre me apoiou. Era muito difícil eu passar todo dia lá, mas, epa, família é família, sempre apoiaram, sempre deram a mão. A sociedade, como sabe, né, vizinhos, sempre vê as coisas do lado negativo, acham que você não é capaz, fulano de x é mais capaz em relação a ti. Isso aí também foi um dos grandes desafios que me fez lutar até fazer o ensino básico na Escola Industrial em tempo recorde. Alguns vizinhos diziam que lá é difícil sair em 3 anos, não, é possível, eu disse, vou sair e sai (TERESA, estudante do 2º ano do curso de Química Analítica).

> Alguns vizinhos me chamaram de louca nos primeiros dias, diziam 'Mas como, com tantos cursos que podes fazer, por que foste justamente escolher esse curso?'. Mas bem sabemos que é difícil agradar às pessoas, nós temos que fazer aquilo que satisfaz o nosso ego. E quanto à minha família, ela me apoia em tudo que eu faço, mas foi um pouco complicado para eles, por causa do horário, né? E eu sempre chegava à casa cansada, então, eles tentaram me ajudar a me adaptar. Até hoje têm me dado força, porque não é fácil, é um desafio (EVA, estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).

Pode-se perceber que, na sociedade moçambicana, ainda existem muitos mitos relacionados aos cursos do ensino técnico do ramo industrial, pois cursos como os das entrevistadas são vistos como do domínio masculino e que as mulheres não têm capacidades para cursá-los. É visível também a indicação de cursos considerados femininos, tais como Contabilidade, Técnico Aduaneiro, Enfermagem etc., como opções adequadas para as raparigas. Além disso, há outro fator não menos importante denunciado aqui, que tem a ver com a forma como as raparigas são vistas pela sociedade. Aquelas que enveredam por este tipo de ensino são alvos de xingamentos do tipo "loucas" e olhadas com certa estranheza. Demonstrar algum interesse por cursos do ensino técnico profissional do ramo industrial, por parte da rapariga, pode transformá-la em um ser estranho à sociedade.

Mesmo no seio da família, a sua aceitação não é tão linear ou fácil como se possa imaginar, quanto aos cursos escolhidos pelas raparigas, tal como foi o caso da Marta (estudante do 2º ano do curso de mecânica geral), que teve a mãe como o maior obstáculo para cursar mecânica, pois, como ela afirma:

> As pessoas ficaram surpreendidas, né, até na minha família, não imaginavam Marta a fazer mecânica, porque é um dos cursos considerados mais difíceis, então, foi uma surpresa. A pessoa que foi mais difícil aceitar o curso de mecânica foi a minha mãe, porque ela queria que eu fizesse informática, e, quando informei sobre a minha decisão, foi tipo um balde de água fria, mas, depois, ela me apoiou e contínua me dando força pra seguir em frente. Porque eu disse a ela que vou fazer mecânica, porque é o que eu quero Marta (estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).

Relativamente aos rapazes, procurou-se também saber sobre a percepção da sua família e da sociedade em geral, em relação aos seus cursos. Na perspectiva dos entrevistados, a família, assim como a sociedade, apoia as suas decisões e escolhas. Porém, para a sociedade, de acordo com os entrevistados, os rapazes que cursam Química são vistos como fracos em relação aos que estão em outros cursos, considerados masculinos. A fala de João evidencia esse comportamento da sociedade, ao afirmar que "falando das outras pessoas, alguns vizinhos e amigos me questionam por que faço Química ao invés de outro curso que supostamente tenha saída no mercado de emprego, como Mecânica, Construção de Edifícios…" (João, estudante do 3º ano do curso de Química Analítica).

Quando questionados sobre as práticas familiares (positivas ou negativas) que favorecem ou não na escolha dos cursos técnico profissional do ramo industrial, Marta e Ester responderam nos seguintes termos:

> Estar a ver meu tio a soldar, a cortar ferros com rebarbadeira, e eu sempre pedia para ajudar a ele. Mas ele dizia que ainda era pequena. Então, acho essa é a prática positiva, ter convivido com ele (MARTA, estudante do 2º ano de Mecânica Geral).

> Bom, em casa, já fazia algumas coisas, como trocar lâmpadas e outra coisa, se um aparelho não tocasse em casa, eu sempre procurava perceber porque isto não toca, até conseguir resolver o problema. Os meus pais sempre me deixaram fazer isso, mas um dos meus irmãos não gostava de saber que mexi alguma coisa, porque pensava que eu só iria agravar a avaria e mesmo assim eu não deixava (ESTER, estudante do 3º ano de Sistemas Eléctricos).

> A maioria dos meus tios são Químicos, então, eu não desistia, do tipo, eu sei química, então, eu vou fazer Química. E eu convivo com eles até hoje.Eu vejo o sucesso que eles têm nos sítios onde trabalham, alguns trabalham na 2M (MARIA, estudante do 3º ano de Química Analítica).

Nos trechos acima, as entrevistadas apontam a convivência com algum familiar que trabalha nas áreas escolhidas por elas ou áreas similares como uma das práticas positivas que favoreceram para a escolha dos seus cursos. Mas não só, pois Ester alude que teve como porta de entrada no ramo industrial os trabalhos/tarefas que realizava quando adolescente, como por exemplo, trocar lâmpadas, mexer em eletrodomésticos avariados etc. De todo modo, mais uma vez, a postura da família foi muito influente, pois os pais, apesar da oposição do irmão, deixavam que fizesse esses consertos.

Quanto às práticas negativas, outro problema apontado está relacionado com a divisão de tarefas de casa por gênero, onde a rapariga faz trabalhos domésticos, como ajudar a mãe na cozinha e carregar água, enquanto o rapaz faz trabalhos ditos de homem, tais como trocar a lâmpada, reparar eletrodomésticos avariados etc.

Relativamente às práticas familiares que podem favorecer ou não a escolha dos cursos do ensino técnico indústrial, o DAP pronunciou-se nos seguintes moldes:

> Algumas raparigas vêm cá porque o pai, tio ou algum outro familiar fez o mesmo curso técnico e tem uma oficina em casa, e, partindo daí, despertou interesse nessas meninas. Então, essa pode ser uma prática positiva (DAP).

No que diz respeito às práticas consideradas negativas, os professores e os gestores apontam como principal problema a divisão de tarefas por gênero.

Face aos dados estatísticos de desistência apresentados no relatório anual (2013, 2014 e 2015) do Instituto, indagou-se aos professores, alunas/alunos e gestores do Instituto, sobre os principais motivos da desistência de raparigas. As entrevistadas assinalaram vários motivos, dos quais podem-se destacar os seguintes: a dificuldade que muitas das raparigas têm em se adaptar nas atividades práticas (aulas práticas); a falta de determinação, pois elas entendem que os cursos técnicos industriais são pesados/difíceis, como se pode constatar nas falas seguintes:

> Eu acho que algumas meninas desistem, por causam das aulas práticas, porque há casos em que nos deparamos com curto-circuito na sala das máquinas e são coisas que nunca tinha vivido, pensam que é o fim da vida, e, na oficina, na verdade, não é fácil (ESTER, estudante do 3º ano de Sistemas Eléctricos).

> É, assim, os cursos técnicos industriais são bem pesados, e algumas colegas não conseguem adaptar nas aulas práticas. Para continuar aqui, você tem que ter garra, saber o que queres mesmo, se você quer estudar ou veio aqui pra passear. Então, o que leva algumas meninas a desistirem é essa falta de determinação (TERESA, estudante do 2º ano de Química Analítica).

E, sendo assim, as entrevistadas relatam que é necessário que as raparigas que ingressam nesses cursos estejam determinadas de modo a concluírem com sucesso a formação. As reprovações também foram indicadas como um dos motivos de desistência de um grande número de raparigas, dado que, se uma rapariga reprova duas vezes no mesmo ano ou na mesma disciplina, esta fica com vergonha de prosseguir com o seu curso. A falta de dinheiro para o transporte e os trabalhos domésticos versos escola são outros fatores também apontados pelas entrevistadas. Relativamente à relação entre os trabalhos domésticos e a escola, as raparigas queixam-se do excesso de trabalhos para elas e argumentam que restam mais trabalhos de casa para as meninas do que para os rapazes, o que tem tornado difícil a conciliação entre essas atividades e a escola.

Ainda em relação à questão relacionada com os motivos de desistência das raparigas, Eva (estudante do 2º ano de Mecânica Geral) discorda da posição das outras entrevistadas, pois para ela: "Não se justifica que alguém desista do curso alegando ser difícil, porque nada é fácil na vida". Continuando a sua fala, aponta outras motivações que, no seu entender, estão por de trás dessas desistências,

> para mim os casamentos prematuros podem ser um dos motivos. Gravidezes antes do tempo, e por causa do regulamento do Instituto, que diz que as meninas grávidas ou anulam matrícula ou passam para o curso noturno. Isso também pode estar a contribuir para essas desistências. Por exemplo, uma das colegas engravidou e já tem filho, mas não voltou mais (EVA, estudante do 2º ano de Mecânica Geral).

Este posicionamento da Eva é secundado pela professora Belga, ao referir que:

> O que tenho verificado é que muitas das meninas que desistem, tem a ver com o velho problema das gravidezes precoces, aliás, que acho que nem são precoces, visto que a maior parte dessas meninas já são crescidinhas, talvez sejam indesejadas. Também temos fatores de ordem social, as dificuldades financeiras por parte dos encarregados (PROFESSORA BELGA).

O professor Coelho, na sua resposta, anuncia um dado novo, que se relaciona ao desinteresse pelos cursos, pois refere que:

> O problema é que essas alunas não sabem o que querem, umas, porque acham que esse ensino é difícil, outras por malandrices, porque aqui não entram crianças, então, não vamos falar de casamentos prematuros (PROFESSOR COELHO).

Nestas duas passagens da entrevista, nota-se que os dois professores entrevistados consideram que as alunas do Instituto são maiores de idade, ou seja, que estas alunas já são

crescidas. Esta posição dos professores nos leva a dois questionamentos pontuais: o que diz a lei moçambicana sobre a maioridade? E qual é a idade mínima para ingressar no Instituto?

Se, de um lado, o governo moçambicano estabelece como maioridade 18 anos e a idade mínima de ingresso nos institutos médios de ETP é de 16 anos, pode-se considerar que se está perante adolescentes que, por vários motivos, como a pobreza, casamentos prematuros que flagelam a sociedade moçambicana, sofrem por esse mal, as quais acabam por desistir dos seus sonhos. Com isso, discorda-se da posição destes profissionais, visto que, sob o ponto de vista de maturidade e responsabilidade, as raparigas se encontram ainda em um processo de construção, o que pressupõe que facilmente podem ceder a vários aliciamentos.

Em relação as desistências, o DAP minimiza a situação, ao referir que:

> Muitas vezes, nós temos algumas que interrompem e… Pensamos que desistiram, enquanto que não. Porque há este fator nem, chegou altura de namorar e já tem o parceiro e o parceiro não quer saber de escola, porque quer ter filho e acabam parando por um ou dois anos pra criar o filho e voltam, até mesmo depois de cinco anos. Mas também há aquelas que não voltam.

O DAP acrescenta ainda que existem também aquelas raparigas que, ao chegarem no Instituto, encaram a realidade e veem que as aulas decorrem nos dois períodos (manhã e de tarde), e desistem ainda no começo do ano. Ainda de acordo com o DAP, algumas desistem, porque, para além de estudar, têm outras responsabilidades em casa, como cozinhar, cuidar dos irmãos ou dos filhos, ora porque têm uma banca de comércio ou porque têm que cuidar dos pais entre outras situações. Para este gestor, a proveniência (ensino geral), que é só num único período, cria um choque, visto que não estão habituadas a estudar em dois turnos, todos os anos. Algumas desistem de continuar na escola, optando por voltar para o ensino geral, e há casos também de raparigas que já são mães e, por causa desse aperto, viam-se na possibilidade de desistir, porque precisam de um período para cuidar dos seus filhos.

Outro fator da desistência das raparigas tem a ver com os namoros seguidos dos casamentos, ainda em idade escolar, como afirma o diretor. Segundo o seu depoimento, o Instituto tem se deparado com situações de alunas que começam a cometer muitas faltas e, quando questionadas, alegam que casaram e o marido ou a família do marido fazem-na escolher entre o lar e a escola, e muitas delas acabam optando pelo lar, visto que não têm como voltar em casa dos pais por terem sido expulsas.

As entrevistadas destacam também a questão relacionada aos enunciados feitos pelos professores e alunos sobre o lugar considerado da mulher na família (mulher mãe, esposa e dona de casa). Uma das entrevistadas aponta como um dos motivos de desistência, os

pronunciamentos do tipo: “Vocês foram feitas pra estar no lar [...] tem aquelas colegas que já cansaram de ouvir isso, sabe?” (MARIA, estudante do 3º ano de Química Analítica).

Raparigas que estão em cursos como Mecânica Geral e Industrial, Eletricidade Industrial, Construção de Edifícios, Construção de Estradas e Pontes, são muitas vezes tidas como desertoras da tradição, pois a família e a sociedade, a partir da educação tradicional, esperam que homens e mulheres desempenhem papeis predeterminados cultural e socialmente, e quem não se enquadra a esse padrão social pode ser considerado um desvio as normas - tradição essa que Golias (1993 apud USSENE, 2016) define “como um conjunto de sentimentos, hábitos, costumes e aptidões transmitidos de geração em geração aos membros de uma sociedade humana”, em que, no contexto moçambicano, “a mulher, no geral e a rapariga, em particular, é educada para servir ao lar” (USSENE, 2016, p. 11).

Relativamente aos fatores que podem estar a contribuir para a baixa participação da rapariga nos cursos técnicos do ramo industrial, as entrevistadas tiveram como denominador comum a questão de que os cursos técnico profissionais do ramo industrial foram concebidos para homens e não para mulheres, visto que são cursos considerados difíceis do ponto de vista da prática, como refere Marta:

> Eu acredito que as meninas pensam que o ensino técnico industrial é complicado, é difícil por causa das aulas práticas e ter que ficar desde de manha até a tarde sem nada e só a estudar. Então, acabam tendo medo de concorrerem (MARTA, estudante do 2º ano de Mecânica Geral).

De acordo com Castiano e Ngoenha (2013), desde o período colonial, a formação profissional era feita de forma separada entre os rapazes e raparigas, onde as raparigas frequentavam as chamadas Escolas Profissionais para Indígenas, em que a formação profissional incluía os seguintes cursos: economia doméstica e de costura, limpeza e arrumação da copa, tratamento da roupa, cozinha etc.

Para os rapazes “indígenas”, a sua formação era nas Escolas de Artes e Ofícios, em que uma das condições de acesso era “possuir uma ‘robustez necessária’ para o exercício da profissão” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 30).

Esta visão discriminatória ainda está presente na sociedade moçambicana, como se pode constatar nas falas das entrevistadas: “Uma das coisas é porque as pessoas pensam que os cursos técnico-industriais são feitos só pra os homens” (ESTER, estudante do 2º ano do curso de Sistemas Eléctricos); “Falando de cursos como Mecânica, Construção de Edifícios, Eletricidade Industrial, referem que estes cursos são para homens, né?”(MARIA, estudante do

3º ano do curso de Química Analítica); "Eu acho que as meninas não concorrem mais nesses cursos do tipo Mecânica por acharem que esses cursos são mais para homens (TERESA, estudante do 2º ano do curso de Química Analítica).

Evidencia-se o quanto está enraizada, na sociedade, a concepção segundo a qual os cursos técnicos industrial foram concebidos para indivíduos do gênero masculino, ou seja, são masculinizados. Durante as falas das entrevistadas, notou-se certa atribuição de heroicidade por terem vencido todas barreiras social e culturalmente estabelecidas. Entende-se que se consideram heroínas, pois, mesmo perante a estrutura cultural que está fortemente impregnada em vários níveis da sociedade, as meninas conseguiram provar o contrário, que elas são capazes de desenvolver qualquer atividade.

Outro fator destacado pelas alunas está relacionado com o pensamento de as mulheres acharem que o ensino técnico profissional do ramo industrial é difícil, necessita de muita força física, e também o suposto fato de não gostarem de sujar. É apontada também a falta de preparação nas disciplinas das ciências (Matemática, Física e Química), que são a base para os exames de admissão no instituto. Relativamente a essas disciplinas, Casagrande (2016) refere que a suposta falta de habilidade, nas ciências duras e na Matemática em especial, explicaria o escasso número de mulheres nas engenharias, profissões que requerem habilidade para Matemática e Física.

Uma das entrevistadas relata que a forma como são tratadas as raparigas que frequentam esses cursos também pode contribuir para esse cenário, como podemos notar no seguinte depoimento:

> A forma como as pessoas olham para as meninas que fazem cursos como o meu, essa coisa de me chamarem de Maria rapaz, também pode fazer com que as outras meninas não façam esses cursos, porque nenhuma menina gosta de ser atribuída uma alcunha com nome de homem (EVA, estudante do 2º ano do curso de Mecânica Geral).

O apelido "Maria Rapaz", no contexto moçambicano, é usado para raparigas com caraterísticas físicas e ou comportamentais tradicionalmente atribuídas aos rapazes, de modo não elogioso.

Ainda no concernente à mesma questão, os rapazes referiram-se dos mesmos fatores apontados pelas raparigas, como a questão de pensar que esses cursos são específicos para homens devido à sua natureza de trabalhos difíceis.

Questionou-se também aos professores sobre os fatores socioculturais que contribuem para a baixa participação da rapariga nos cursos técnicos industriais. Os

entrevistados apontaram como um dos fatores, práticas familiares, tais como o tipo de brincadeiras que os pais e mães acham adequados para meninos e meninas, a velha questão da divisão de tarefas domésticas, com a sobra de maior volume de trabalhos doméstico para a rapariga. A professora Belga (Engenheira Mecânica) refere que, ao comprarmos bonecas e brinquedos como panelinhas para as meninas, estamos a dizer que o trabalho dela é de cuidar de crianças e de preparar alimentos, formatando e educando-a para o lar. Esta ideia é sustentada por Casagrande & Carvalho (2011), ao afirmar que, no processo de socialização diferenciado, destaca-se a oferta de brinquedos distintos para meninos e meninas. A eles, são ofertados carrinhos, motos, jogos que exigem tomada de decisão, iniciativa, e, a elas, são ofertadas bonecas e miniaturas de utensílios domésticos e eletrodomésticos. Estes brinquedos são carregados de significados: "quando os meninos recebem um carrinho podem desmontá-lo para ver como é feito, remontá-lo e continuar a brincadeira" (CASAGRANDE; CARVALHO 2011, p.31). Deste modo, podem experimentar a transformação e até a destruição do brinquedo, afinal os bens móveis ou imóveis sofrem transformações e danos, portanto, não há nada de errado nesta atitude dos meninos. Por outro lado, as meninas recebem bonecas e são estimuladas a cuidar delas como se fossem suas filhas, como se fossem seres humanos. Para as meninas, torna-se mais difícil retirar as pernas, braços e cabeça de "sua filha", afinal, o ser humano tem que ser cuidado e não destruído. Ou seja, a experimentação não é algo visto como natural para elas. Para a professora entrevistada, essa forma de socialização dificulta a participação da rapariga no ETP do ramo industrial.

De uma forma geral, nota-se que os fatores apontados pelos entrevistados que concorrem na baixa participação da rapariga estão ligados aos ritos de iniciação, aos casamentos e gravidezes prematuros, ao nível de escolaridade dos pais e à pobreza que caracteriza a maioria da população moçambicana.

No tocante aos ritos, há que ressaltar que essa pratica não é comum na cidade de Maputo, local onde decorreu a pesquisa. Porém, nessa cidade, existe grande comunidade de pessoas oriundas da região centro e do norte do país, que, como forma de preservar práticas culturais, praticam os ritos de passagem, em que, segundo Osório (2013), constata-se que o modo de encarar o mundo é aprendida através de uma pedagogia autoritária, que configura os iniciados e as iniciadas como não sujeitos, a partir do quê se recriam e se inculcam os valores e signos reconhecíveis da adultez, num binómio em que as mulheres e homens interatuam, tendo como suporte uma estrutura que reitera a dominação masculina. Esta dominação está assente no pressuposto de que a mulher está para o privado enquanto o homem está para o público.

Relativamente aos casamentos e gravidezes prematuros, UNICEF Moçambique (2014) revela que Moçambique é um dos países ao nível mundial com as taxas mais elevadas de prevalência de casamentos prematuros, afetando cerca de uma em duas raparigas, representando uma grande violação dos direitos humanos das mulheres. Segundo o estudo realizado em 2015 pela Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros (CECAP), 10.3% de raparigas entre 15-19 anos casaram-se antes da idade de 15 anos, e 48.2% de mulheres entre 20 - 24 anos casaram-se antes dos 18 anos. Ainda de acordo com esse estudo, a gravidez na adolescência tem tido uma relação direta com o casamento prematuro, o que também é uma realidade em Moçambique, onde cerca de 41,6% das raparigas com idade entre 15-19 anos estavam grávida ou já tinham ficado grávidam.

Pelos dados estatísticos obtidos no Instituto, foi possível notar que os cursos de Química (Química Analítica e Industrial) são os que apresentam um número elevado de raparigas, e, portanto, procurou-se saber das entrevistadas sobre as possíveis razões dessas disparidades de alunas nos diferentes cursos ministrados no Instituto. As estudantes entrevistadas consideram que esse evento pode estar relacionado ao fato de se pensar que Química é um curso relativamente fácil e, por consequência, mais adequada para as mulheres comparados aos outros; ou ainda ao fato de ser um curso do ramo industrial "mais civilizado", como o diz Ester (estudante do 3º ano de Sistemas Eléctricos): "Aqui no Instituto, é Química Analítica, acho que há maior número de meninas lá, porque as meninas acham que o curso é fácil e civilizado e os outros são mais difíceis, como elas dizem."

Maria (estudante do 3º ano de Química Analítica) relata que*:*

> No meu entender, eu acho que nesse curso (Química Analítica) concorrem maior número de meninas, porque não envolve aqueles trabalhos pesados. Por exemplo, na Mecânica, né, eles sempre andam sujos e tal, enquanto as meninas não gostam de se sujar. Até a nossa bata pra as aulas práticas é branca e dos outros cursos não (MARIA, estudante do 3º ano de Química Analítica).

É de sublinhar que nos outros cursos, nas aulas práticas, usa-se macacão ou calça e camisa de ganga laranja, para os cursos de eletricidade, e azul para os restantes.

4.2.3 Política

Sendo um dos objetivos desta pesquisa investigar sobre as ações concertadas ou individualizadas com vista à reversão do cenário da baixa representatividade da rapariga no ensino técnico do ramo industrial, criamos essa categoria de forma a analisar como os entrevistados se posicionam face às políticas desenhadas ao nível do Instituto.

Os dados estatísticos do ano letivo de 2016 indicam que, dos 1647 alunos matriculados, 1419 são homens e 228 são mulheres, correspondentes a 13.8%. Com base nesses dados, é visível a desigualdade de gênero nesta instituição de ensino. Tendo em consideração que é preocupação do governo de Moçambique o incremento do número de raparigas no ETP do ramo industrial, procurou-se saber junto dos gestores e professores do IIM sobre o que o Instituto tem feito de forma a responder esse anseio/desejo do governo de uma forma geral e em particular da instituição.

Em resposta a questão colocada o diretor respondeu nos seguintes termos:

> Bom, antes do processo das inscrições há um trabalho de mobilização que a gente faz durante o segundo semestre de cada ano em que cada estudante da décima classe preenche uma ficha de modo a escolher o curso que deseja fazer e nesse mesmo período deslocamos brigadas que vão as escolas do nível básico do ensino geral. É verdade que não conseguimos cobrir todas escolas, mas vão de modo a fazer uma mobilização.Mas, mais do que isso, temos, na primeira semana de setembro, em cada ano, a semana do ensino técnico, e nós escolhemos, na primeira semana, um dia que chamamos de 'dia das portas abertas'.Então, convidamos algumas raparigas de algumas escolas próximas para visitarem e passarem conosco esse dia de portas abertas, mostramos os laboratórios e damos alguma palestra.Sempre que possível, convidamos uma engenheira que tenha passado por aqui e que esteja numa unidade produtiva, para elas verem que isto não é coisa de outro mundo (Diretor).

Os gestores, assim como os professores entrevistados, convergem quanto à questão referente ao que se faz no Instituto de modo a favorecer a candidatura de maior número de raparigas. Essas ações são desenvolvidas com o intuito de responder às várias exigências do governo central, por meio de documentos, leis e programas de ação. A direção do Instituto afirma que vem desencadeando diversas ações, tais como a mobilização que decorre no segundo semestre de cada ano, em que o aluno finalista da décima classe preenche uma ficha de candidatura, escolhendo o curso que pretenda frequentar no ano seguinte. Porém, o diretor salienta que, nessas atividades, não conseguem cobrir todas as escolas devido à falta de recursos financeiros. Outra ação referenciada pelos membros da direção é a preparação aos exames de admissão, que é dada de forma gratuita para as raparigas. De referir que os rapazes pagam um valor simbólico para subsidiar os preparadores, que são professores do Instituto, visto que esse período coincide com as férias dos professores. Destaca-se que também as ações desenvolvidas pelo Instituto, como o "dia das portas abertas", não estariam ganhando as

proporções desejadas devido à falta de meios de divulgação dessas iniciativas, pois só abrangem as escolas circunvizinhas.

Ainda no que concerne às atividades desenvolvidas pelo Instituto, entre as várias ações aludidas pelos gestores, o professor Coelho e a professora Belga destacam a redução das taxas de matrículas para as raparigas, e a semana em que o Instituto convida as escolas de ensino geral para a realização de visitas direcionadas para as oficinas e laboratórios. Acrescentam ainda que, nessas visitas, são selecionadas algumas estudantes para a apresentação de algumas atividades práticas ou experiências laboratoriais, como uma política do Instituto que pode ser uma motivação para as visitantes.

No concernente ao acesso e à retenção da rapariga no Instituto, procurou-se saber dos professores sobre as politicas ou estratégias usadas pela escola. De acordo com os professores, a direção do Instituto tem prestado a maior atenção possível nesta questão. Para eles, essa atenção é notável a partir do trabalho organizado todos os anos junto aos alunos finalistas do nível básico do ensino geral, cujo objetivo divulgar os cursos ministrados no Instituto.

Uma das ações desenvolvidas no Instituto, com vista a minimizar a desistência de muitas raparigas, é o apoio da ação social, que, de acordo com o DAP, é um programa que ajuda não só a rapariga, mas todo estudante que tem dificuldades. Ele acrescenta: isto é de lei, mas esse programa tem muitas exigências, porque eles têm que apresentar o atestado de pobreza, atestado de residência. Uns conseguem, outros não, e dizem que é difícil, porque são cobrados para terem esses documentos. Neste depoimento, fica evidente que há muitas dificuldades colocadas nos trâmites para se ter acesso aos benefícios dados pela ação social, visto que se exigem muitos documentos burocráticos, o que demanda tempo e dinheiro a uma pessoa necessitada.

O DAP salienta que, para além dessa ação governamental, o Instituto, internamente, desenvolve também outras ações paralelas a esta, de modo a estimular a permanência do maior número possível de raparigas, como apoio financeiro, na forma de bolsas de estudos aos mais necessitados, que, no entanto, não se direciona especificamente às raparigas:

> Nós também temos ações que desenvolvemos internamente, que, ao notarmos algum aluno com dificuldades ou quando aproxima à direção do Instituto, por meio do Diretor da Turma (DT), assim aproximamos à casa e fazemos uma avaliação, e, se concluirmos que de fato tem dificuldades, incluimos no nosso programa interno de assistência aos mais necessitados, que vai desde a isenção do pagamento de matriculas (DAP).

Para estes gestores, as ações desenvolvidas/desencadeadas pelo Instituto, assim como pela ação social, ainda são muito baixas para aquilo que são os anseios da instituição em relação ao incremento do número de raparigas. De modo a elevar os esforços já iniciados, a direção afirmou avançar com estratégias, como a capacitação de quadros em matérias ligadas à promoção de género.

O DAP aponta o Despacho nº 39/GM/2003 (ainda em vigor) como outro entrave ao incremento do número de raparigas, já citado pelas estudantes entrevistadas, que tem a ver com as gravidezes:

> [...] é vedada a frequência para o curso diurno, nos níveis elementar, básico e médio do SNE; as alunas que se encontrem em estado de gravidez, bem como os respectivos autores, caso sejam da mesma escola.

Em relação a esse ponto, o Diretor observa que é lei e a missão do instituto "é cumprir e fazer cumprir". O DAP argumenta que o que o Instituto tem feito é abordar esse assunto na reunião de abertura do ano letivo junto aos pais e encarregados de educação, de modo que as raparigas se previnam para evitarem gravidezes: observa-se aqui mais uma manifestação das tradições sexistas, pois apenas as raparigas são citadas, como se os rapazes nada tivessem a ver com o caso.

Nessa direção, segundo a professora Belga:

> Temos raparigas que ficaram grávidas e foram afastadas, porque não podem vir aqui de barriga. Tiveram que interromper, ou passam para o curso noturno ou voltam depois do parto. Eu acho que essa medida faz com que algumas raparigas não voltem mais. Isso não favorece na retenção da rapariga e nem ajuda naquilo que é o objetivo de aumentar o número de mulheres no ramo industrial, e aí vejo que há um comportamento de exclusão. (PROFESSORA BELGA).

Continuando a fala, a professora desabafa: "E o rapaz que engravida? Não tem nenhuma marca, até pode engravidar 3, 4, 5 miúdas, e ele continuar de dia e elas caem fora". Para a entrevistada, essas raparigas, muitas das vezes, não voltam à escola, visto que, em família, procura-se dar a ela uma nova atividade para poder sustentar essa criança que, vez sem contas, é rejeitada pelo pai.

Esta posição da professora também foi abordada pelas estudantes, ao se referir as desistências são motivadas pela gravidez na adolescência, e aliado a esse motivo está o despacho nº 39/GM/2003, que para as entrevistadas, configura-se como uma violação dos direitos da pessoa humana e, particularmente, da mulher, visto que priva a rapariga de continuar os seus estudos no período diurno.

Ainda na senda da política institucional de promoção da rapariga, ficou-se sabendo da existência de um fator não especificado pela direção do Instituto, que dá primazia à rapariga na seleção dos candidatos. O diretor do Instituto afirma que:

> Ao nível do ministério, sei que, no ato de seleção, dá-se alguma vantagem à rapariga. Há um fator que dá maior primazia à rapariga na seleção dos candidatos aos cursos. Por exemplo, se há um rapaz e uma rapariga empatados em termos de notas, a preferência vai para a rapariga (Diretor).

É de referir que, no Instituto, não havia nenhum instrumento legal que regulasse esta prática. Entretanto, a Coordenadora da Unidade de gênero da DNETP, apontou essa iniciativa como umas das ações desenvolvidas pelo Ministério de modo a promover o interesse da rapariga nos cursos do ETP ramo industrial ao se referir nos seguintes termos:

> Nós não damos nenhum incentivo, o único incentivo que damos, como DNETP, é só nos exames de admissão que temos aquilo que chamamos de Programa de Adesão Feminina, em que as meninas, por mais que façam o exame de admissão e nenhuma consegue admitir nos cursos como Mecânica, Eletricidade, eu, junto com os colegas da comissão de exames de admissão, fazemos a repescagem de algumas meninas como uma forma de termos meninas nesses cursos (CUGDNETP).

Questionada sobre o instrumento legal que regula o referido programa, esclarece que não é um programa em si, mas sim uma iniciativa não regulamentada e que, no futuro, poderia se transformar essa iniciativa numa lei:

> Nem é um programa, é uma iniciativa nossa interna, nem tem nenhum documento (instrumento legal), nós só falamos, mas eu acho que talvez para o futuro, porque a ideia de fato é de se ter um despacho em relação a essa iniciativa. Desde o primeiro ano que introduzimos essa iniciativa, não falhamos, anualmente, nós fazemos a repescagem de algumas raparigas (CUGDNETP).

Para os gestores e professores, assim como para a coordenadora entrevistada, as ações individualizadas e ou concertadas visam a responder ao apelo do governo central e aos objetivos do empoderamento da mulher.

Neste capítulo. apresentaram-se e analisaram-se os dados das entrevistas dos alunos, professores e membros da direção do Instituto, sobre o acesso e permanência da rapariga naquela instituição de ensino. Os principais achados revelam que, de uma forma geral, fatores de natureza sociocultural são marcadamente determinantes no acesso, integração e retenção da rapariga no ETP. Assim a socialização primária e secundária a que a rapariga está sujeita, através do contato com a família e a escola, principais agentes referenciados nos processos de

socialização, são responsáveis pela disseminação dos valores sociais e culturais produzidos e perpetuados pela sociedade. Nestes termos, a reversão desse quadro, desfavorável à rapariga, somente é possível mediante a implementação eficiente de leis e normas vinculadas à educação multicultural e assente na perspectiva intercultural crítica proposta por Candau (2012). Destaque-se, também, que problemas de ordem econômica foram identificados como intimamente ligados a tais fatores de ordem cultural.

Analisados e interpretados os resultados da presente pesquisa, cabe a seguir apresentar as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou a identificação e discussão dos fatores de ordem sociocultural e econômicos que contribuem para a baixa representatividade da rapariga no ETP, de um modo geral, e no IIM, em particular. Abordaram-se também as políticas públicas educacionais em vigor em Moçambique, com o intuito de compreender como estão sendo enfrentadas os construtos socioculturais que estarão por de trás dessa baixa representatividade da rapariga no acesso a educação, no geral, e no ETP, em particular. Além disso, também permitiu tratar de como o Instituto tem lidado com o assunto e que ações são promovidas ao nível local com vista à reversão do atual cenário.

Sendo a sociedade moçambicana constituída por uma heterogeneidade de grupos étnicos com multiplicidade cultural diversificada e complexa, julga-se ser de capital importância a adoção da perspectiva intercultural crítica, conjugada com a abordagem de gênero, de modo a favorecer uma educação que responda aos problemas da diversidade cultural.

A adoção de uma abordagem de gênero permitiu desmascarar os agentes e os elementos de socialização que, interferindo na ordem social atuam na construção do masculino e feminino, em desigualdade e hierarquização.

A análise dos depoimentos dos entrevistados sobre a família e a sociedade como principais instâncias de validação da ordem de gênero permitiram evidenciar as formas que direcionam e fazem interagir a distribuição da autoridade e do poder familiar. Nas falas dos entrevistados, a adaptação das famílias ao discurso público da igualdade foi sempre atravessada pelo conflito e insegurança entre a formalização política dessa igualdade e o modelo cultural de desigualdade. Não obstante dependentes de uma grande diversidade de fatores, a divisão de trabalho remete para a distribuição de poder entre homens e mulheres, rapazes e raparigas, constituindo um entrelaçado de diálogo que a família e a sociedade têm ao seu dispor para formatar papéis.

Foi possível constatar também que ao mesmo tempo em que a ordem de gênero procura manter-se recorrendo aos mecanismos tradicionais, assiste se ao despoletar de elementos que nos remetem tanto para a ação liberta das opressões de gênero do sujeito mulher, como para o reforço do modelo de dominação, através, por exemplo, de uma

concepção feminina construída em torno de uma identidade dominada. É o caso da feminizacão e masculinizacão dos cursos ministrados no IIM e em outras modalidades do ETP.

Na aprendizagem familiar dos papéis sociais de raparigas e de rapazes, há um aspecto que chama atenção, a divisão do trabalho. A divisão de trabalho é provavelmente a expressão mais evidente de como se organiza a hierarquia de gênero na família e é determinante, não apenas para a diminuição das horas dedicadas ao estudo pelas raparigas, mas, principalmente, nesse processo contínuo e "normal" de valorização das "competências" femininas, que é incorporado nas identidades das raparigas.

Face às assimetrias de gênero no acesso e permanência das raparigas na educação, de uma forma geral, e no Instituto, em particular, as políticas de educação definem estratégias e criam dispositivos para aumentar o nivel de acesso e a manutenção no sistema de um crescente número de jovens raparigas. No entanto, quando se analisa a sua aplicação, verifica-se um grande desfasamento entre uma filosofia de igualdade e a manutenção de uma realidade educativa que não favorece a alteração das relações sociais de género. Além disso, a perseguição às alunas grávidas aponta para elementos do sexismo mesmo nas políticas públicas do país.

Da análise realizada, há dois aspectos que merecem destaque: a primeira é a predominância de uma concepção naturalizada de que os cursos do ramo industrial são para homens, revelada pela negação das capacidades das raparigas no exercício normal das suas atividades letivas. A segunda dimensão relacionada com a primeira é a discriminação de gênero que perpassa explícita ou implicitamente as falas dos professores e alunos, e que revela a reprodução da hierarquia familiar e social. Embora haja interpretações diferentes e até contraditórias entre os rapazes e as raparigas, constata-se a naturalização da desigualdade, isto é, a escola, com uma aparência formal de igualdade, contribui, com toda a legitimidade que possui, para dar corpo à naturalização da desigualdade. Quer dizer, pelas relações que estabelece o Instituto, não se põe em causa a estrutura da desigualdade, como são exemplo dos depoimentos dos professores sobre a execução dos trabalhos práticos dos rapazes e raparigas, percebidos pelas e pelos estudantes entrevistados como meios de distinguir e organizar as expectativas de cada gênero em relação ao futuro. Esta situação tem reflexos na reprodução e até no reforço do modelo que subalterniza as mulheres.

De um modo geral, constatou-se que a fraca participação da rapariga no ETP é condicionada por diversos fatores, económicos, sociais e culturais, como a ocupação e o rendimento familiar, os custos diretos e indiretos da educação (que, em caso de a família/ os

pais terem que escolher quem vai estudar entre o rapaz e a rapariga, essa escolha recai no rapaz), práticas e atitudes associadas a crenças tradicionais culturais, e estereótipos de gênero (que atribuem papéis específicos às raparigas, para os quais a educação formal é secundária).

Salientar também que embora a perspectiva intercultural tenha orientado o estudo, notou-se uma ausência muito grande de diálogos interculturais. Assim, a perspectiva intercultural permitiu a verificação dessa ausência, que vai desde a proibição do uso das línguas locais nas escolas, resultante das políticas adotadas desde a proclamação da independência em que a FRELIMO concebeu as tradições locais como práticas que perpetuavam o atraso, passando a valorizar construções ocidentais.

Finalmente, sendo a educação comprometida com a justiça e igualdade do gênero, não se podem conceber práticas culturais que hierarquizam as relações segundo um padrão de ser feminino e ser masculino, mas sim promover uma intensa discussão no sentido de combater o sexismo e reconhecer que as diferenças biológicas não são suficientes para determinar qualquer dominação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

BAGNOL, Brigitte; MARIANO, Esmeralda. *Género, sexualidade e práticas vaginais*. Maputo, DAA. FLCS. UEM, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. [S.l.]: Edições 70, 1977.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 247 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora., 1994.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios actuais: tensões e desafios. In: _____.*Didática critica intercultural*: aproximações. Petrópolis:Vozes, 2012. 107 p.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio (orgs.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais *e* práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. p. 13-37.

_____.Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____.*Didática critica intercultural:* aproximações. Petrópolis:Vozes, 2012. p. 21-54.

CAPITINE, Lúcia Deize Passadas. *Percepções sobre sexismo no trabalho:* Um estudo comparativo de Portugal e Moçambique. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, 2011.

CASAGRANDE, Lindamir S; CARVALHO, Marilia Gomes de. *Mulheres e Ciências: desafios e conquistas*. *Interthesis,* Florianópolis, v. 8, p. 20-35, 2011.

_____.Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. *Estudos Feministas.* Florianópolis, set./dez. 2016.

CASIMIRO, Isabel Maria. Movimentos Sociais e Movimentos de Mulheres em Moçambique. *Estudos Moçambicanos*, Maputo, 2015.

_____.Samora Machel e as relações de gênero. *Estudos Moçambicanos*, Maputo, n. 21, p. 55-84, 2005.

CASIMIRO, Isabel Maria. Feminismo e direitos humanos das mulheres. *Outras Vozes*, n. 6, fev. 2004.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino. *A longa marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique.* 3. ed. Maputo: PubliFix, 2013.

COMITÉ DE CONSELHEIROS. *Agenda 2025: visão e estratégia da nação – Revisão 2013.* Maputo, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago, n. 23, p.36, 2003.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais.* Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar,* Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FARAH, Marta Ferreira. Género e políticas públicas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, jan./abr. 2004.

FÓRUM MULHER. *Compilação dos instrumentos internacionais e regionais de defesa de Direitos Humanos das Mulheres.* Maputo, 2006.

GOLIAS, Manuel. *Educação básica*. Maputo: Escolar, 1999.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: _____.*Da Diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003 p. 51-100.

_____. *Estudos culturais. In Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003 p. 131-159.

INE. Instituto Nacional de Estatística. *Anuário estatístico*. 2016.

KAMADA, Fabiana Larissa. As mulheres na história: do silêncio ao grito. In: BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; ANDREUCCI, Ana Cláudia (Orgs.). *Mulher Sociedade de Direitos Humanos*. São Paulo: Rideel, 2010.

LEITE, Miriam; ROMÃO, Carla. Da persistência do sexismo na educação escolar da juventude: sobre gênero, heranças e multiplicações. In: CANDAU, Vera (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar:* uma educação outra? Rio de Janeiro: & Letras, 2016. p. 226-247.

LOFORTE, Ana Maria. Políticas e estratégias para a igualdade de gênero. Constrangimentos e ambiguidades.*Outras Vozes*, n. 8, 2004.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis: Vozes, 1997.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATOS, Marlise. Movimento e Teoria Feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DERLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 9–28.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2012 2016*. Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE. *A Prestação Efetiva de Serviços Públicos no Setor da Educação* - relatório publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa, Abril 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016: "vamos aprender!" Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo: MINED, 2012.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique. 2004.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº 6/92 de seis de maio de 1992*. Lei do Sistema Nacional de Ensino. 1992.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Estratégia para a Equidade de Género no Sector da Educação*. Maputo. 2005.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Plano Estratégico da Educação 2012 - 2016*. Maputo. 2012.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Mulher e da Ação Social. *Política de Género e Estratégias de Implementação (PGEI)*. Maputo. 2006.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Cultura. *Termos de Referência da Unidade de Género*. Maputo. 2007.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação. *Política Nacional de Educação e estratégias de Implementação*. Maputo: Minerva Central. 1995.

MOÇAMBIQUE. *Plano de Acção para a Redução da Pobreza, 2011-2014* (PARP). Maputo. 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUIANGA, Orlando Samuel. *As relações de poder na baixa da Cidade de Maputo: O caso da prostituição.* In: TELES, Nair; BRÁS, Eugénio José (orgs). Gênero e direitos humanos em Moçambique. Maputo, 2010. p. 87-105.

NARVAZ, Martha; KOLLER, Silvia. Metodologias Feministas e Estudos de Gênero: articulando pesquisa Clinica e política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NIPASSE, Orlando. Direitos de cidadania e situação da mulher idosa em Moçambique. In TELES, Nair; BRÁS, Eugénio José (orgs). *Género e direitos humanos em Moçambique*. Maputo, 2010, p. 189-223.

OSÓRIO. Conceição. *Os ritos de iniciação no contexto actual: Ajustamentos, rupturas e confrontos construindo identidades de gênero.* Moçambique. WLS. A Moçambique, Maputo. 2013.

OSÓRIO. Conceição; CRUZ, Silva Teresa. *Buscando sentidos*: *Gênero e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário, Moçambique.*WLSA Moçambique, Maputo. 2008.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. Disponível em: <http://www.portalgoverno.gov.mz/por/moçambique>. Acesso em: 12 nov. 2016.

RAJA, Mussa. *Educação da rapariga em Angoche*. Parapato, 2008.

República de Moçambique. *Constituição da República*, 2004; Maputo, 2004.

SANTANA, Jacimara Souza. A Participação das mulheres na luta de Libertação Nacional de Moçambique em Notícias (Revista Tempo 1975-1985). *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, n. 4, dez.2009.

SILVA, T. et al. *Representações e práticas da sexualidade dos jovens e feminização do SIDA em Moçambique. Estudos de caso no centro e sul do País.* Maputo: WLSA Moçambique. 2007.

TELES, Maria Amélia. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense 1999.

UN MOZAMBIQUE. Desenvolvido por Mzbusiness.com. *Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. 2008. Disponivel em <http://www.mz.one.un.org>. Acesso em: 05 set. 2016.

UNIÃO AFRICANA. *Segundo Fórum Panafricano sobre as Crianças: análise semestral.* Disponível em <http://www.africaunion.org/root/au/conferences/2007/November>, Acessoem: 5 set. 2016.

APÊNDECE A - Roteiro de entrevista administrada as alunas

Com esta entrevista pretende-se recolher informações para a pesquisa - "Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo". Todas as informações são confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das respostas. Preserva-se anonimato.
Por reconhecer a importância da sua contribuição, agradeço desde já a sua colaboração.

I) Identificação e Formação

1. Nome: _____, idade _____, estado civil _____.
2. Área de formação (nome do curso): _____
3. Em que escola ou instituição de ensino fez o nível básico?
4. Alguém influenciou na escolha desse curso?
5. Qual foi o motivo que a levou a fazer este curso e não outro curso?

II) Trajetória e processo de inserção no curso.

6. Que dificuldades encontrou, como mulher, no processo de candidatura?
7. E que facilidades encontrou nesse processo, também por ser mulher?
8. Fale sobre o processo de inserção no curso que esta frequentando: como ingressou, que desafios encontrou?
9. Como percebe as condições de inserção no curso, tem diferença quando é rapaz ou menina?
10. Na sua opinião, acha que existe uma diferenciação das tarefas nas aulas laboratoriais e ou oficinas entre rapazes e meninas?
11. Considera que as meninas realizam as atividades das oficinas e ou laboratoriais da mesma forma que os rapazes?

III) Família e formação técnico profissional

12. Qual é a percepção da sua família e da sociedade perante o seu curso ou sua formação?
13. Que práticas familiares (positivas ou negativas) favorecem ou não a escolha dos cursos técnico profissional como o seu?
14. Na sua comunidade as meninas que fazem cursos técnicos sofrem algum tipo de discriminação ou preconceito.

a) Se sofrem, qual/quais é/são?

15. Na sua opinião, que fatores socioculturais podem estar a contribuir para a baixa participação da rapariga nos cursos técnicos como o seu?

IV) Retenção da rapariga

16. Que motivação tem para continuar nesse curso?

17. Na sua opinião, qual é o principal motivo da desistência de meninas no instituto no geral e em particular no seu curso?

18. O que acha que os pais, devem fazer para que haja mais meninas nos cursos técnico industrial?

V) Relações entre alunos e professores

19. Como têm sido as aulas laboratoriais ou oficinas para si como menina?

20. Você percebe uma maior preocupação dos professores em relação às meninas ou aos rapazes?

21. O tratamento dentro da sala de aulas é diferenciando entre rapazes e meninas ou é igual?

22. Se é, que diferenças são essas?

23. Como percebe a posição dos seus colegas (meninos) em relação atuação meninas na sala de aulas em geral?

a) E nas oficinas?

25. Você observa a ocorrência de *bullying* durante as aulas?

a) Sobre rapazes ou meninas?
b) Que tipo?
c) O professor percebe essas piadas?

d) Ele faz alguma coisa a respeito?

26. Tem notado algum tipo de problema nas relações entre alunas e alunos nas aulas em geral?

a) E nas oficinas?

27. Como se dá convivência e as relações com os seus colegas do sexo masculino?

a) Existem desafios?

28. As meninas são facilmente valorizadas e aceitas?

a) Em que circunstancia sentiu-se valorizada e ou desvalorização?

29. Como acontecem as relações com as outras meninas de outras de outros cursos?

E com as do ensino geral?

VI) Percepção sobre os cursos técnicos, como rapariga.

30. Em sua opinião, ser rapaz ou menina numa na sua turma é a mesma coisa?

Porquê?

31. Tem algo a acrescentar sobre o acesso e retenção da rapariga aqui no instituto?

Muito obrigado pela atenção e pelo tempo disponibilizado para essa conversa.

APÊNDECE B - Roteiro de entrevista administrada aos alunos

Com esta entrevista pretende-se recolher informações para a pesquisa - "Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo". Todas as informações são confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das respostas. Preserva-se anonimato.
Por reconhecer a importância da sua contribuição, agradeço desde já a sua colaboração.

I) Identificação e Formação

1. Nome: _____**,** idade _____, estado civil: _____.
2. Área de formação (nome do curso)
3. Em que escola ou instituição de ensino fez o nível básico?
4. Alguém influenciou na escolha desse curso?
5. Qual foi o motivo que a levou a fazer este curso e não outro curso?

II) Trajetória e processo de inserção no curso.

6. Que dificuldades encontrou, como rapaz, no processo de candidatura?
7. E que facilidades encontrou nesse processo, também por ser rapaz?
8. Fale sobre o processo de inserção no curso que esta frequentando: como ingressou, que desafios encontrou?
9. Como percebe as condições de inserção no curso, tem diferença quando é rapaz ou menina?
10. Na sua opinião, acha que existe uma diferenciação das tarefas nas aulas laboratoriais e ou oficinas entre rapazes e meninas?
11. Considera que as meninas realizam as atividades das oficinas e ou laboratoriais da mesma forma que os rapazes?

III) Família e formação técnico profissional

12. Qual é a percepção da sua família e da sociedade perante o seu curso ou sua formação?
13. Que práticas familiares (positivas ou negativas) favorecem ou não a escolha dos cursos técnico profissional como o seu?
14. Na sua comunidade as meninas que fazem cursos técnicos sofrem algum tipo de discriminação ou preconceito?

a) Se sofrem, qual/ quais é/ são?

15. Na sua opinião, que fatores socioculturais podem estar a contribuir para a baixa participação da rapariga nos cursos técnicos como o seu?

IV) Retenção da rapariga

17. Que motivação tem para continuar nesse curso?

18. Na sua opinião, qual é o principal motivo da desistência de meninas no instituto no geral e em particular no seu curso?

19. O que acha que os pais devem fazer para que haja mais meninas nos cursos técnico industrial?

V) Relações entre alunos e professores

20. Como têm sido as aulas laboratoriais ou práticas de oficinas para si como rapaz?

21. Você percebe uma maior preocupação dos professores em relação às meninas ou aos rapazes?

22. O tratamento dentro da sala de aulas é diferenciando entre rapazes e meninas ou é igual?

a) Se é, que diferenças são essas?

23. Como percebe a posição dos seus colegas em relação à atuação das meninas na sala de aulas em geral? E nas oficinas?

25. Você observa a ocorrência de *bullying* piadas durante as aulas?

d) Sobre rapazes ou meninas?

e) Que tipo?

f) O professor percebe essas piadas?

d) Ele faz alguma coisa a respeito?

26. Tem notado algum tipo de problema nas relações entre alunas e alunos nas aulas em geral?

a) E nas oficinas?

27. Como se dá convivência e as relações com os suas colegas do sexo feminino?

28. As meninas são facilmente valorizadas e aceitas?

b) Em que circunstância sentiu essa valorização e ou desvalorização?

c) 29. Como acontecem as relações com as outras meninas de outras de outros cursos?

E com as do ensino geral?

VI) Percepção sobre os cursos técnicos, como rapariga.

30. Em sua opinião, ser rapaz ou menina numa na sua turma é a mesma coisa?

Porquê?

31. Tem algo a acrescentar sobre o acesso e retenção da rapariga aqui no instituto?

Muito obrigado pela atenção e pelo tempo disponibilizado para essa conversa.

APÊNDECE C - Roteiro de entrevista administrada aos professores

Com esta entrevista pretende-se recolher informações para a pesquisa - "Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo". Todas as informações são confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das respostas. Preserva-se anonimato.
Por reconhecer a importância da sua contribuição, agradeço desde já a sua colaboração.

I) Dados pessoais e profissionais

1. Idade: _____ anos
2. Nível de Escolaridade: _____
3. Gênero: a) Masculino ____ b) Feminino ____
4. Profissão/ocupação ____ Cargo: ____
5. Anos de experiência: ____
6. Qual é a sua formação?

II) Processo de inserção dos alunos no instituto.

7. Durante o processo de candidaturas, o que o instituto faz de modo a favorecer a candidatura de maior número de raparigas?
8. Como percebe as condições de inserção no curso, quando se é rapaz ou rapariga?
9. O professor tem diferenciado as tarefas nas aulas laboratoriais e ou oficinas entre rapazes e raparigas? Porquê?
12. Considera que as raparigas realizam as atividades da mesma forma que os rapazes?

IV) Família e formação técnico profissional

13. Considera que o meio externo contribui na mobilização ou não da comunidade sobre a importância da formação técnica da rapariga?
14. Que práticas familiares (positivas ou negativas) favorecem ou não a escolha dos cursos técnicos?
15. Na sua comunidade as raparigas que fazem cursos técnicos sofrem algum tipo de discriminação ou preconceito? Se sofrem, qual/quais é/são?

16. Na sua opinião, que factores socioculturais contribuem para a baixa participação da rapariga nos cursos técnicos industriais?

V) Retenção da rapariga

17. Como caracteriza a gestão que a direcção do Instituto aplica para o acesso e retenção da rapariga no Instituto?
18. Em que medida essa gestão ajuda na promoção da rapariga e no sucesso académico da mesma?
19. Na sua opinião, que tipo de gestão seria mais adequado para promover o acesso e retenção da rapariga no Instituto?
20. Que atividades ou ações são desenvolvidas pelo Instituto na criação de motivação e condições para o acesso da rapariga?
21. Nos últimos 3 anos realizou alguma ação de sensibilização da rapariga a participar em algum curso técnico?

a) Se sim qual?
b) Onde?

22. Se tiver realizado, explique qual foi o nível de aceitação.
23. A preocupação com a equidade do gênero tem estado presente nas várias reuniões dentro do Instituto?
24. Na sua opinião considera que o clima criado ou existente no Instituto, favorece o acesso e retenção da rapariga?
25. Na sua opinião, qual é o principal motivo da desistência da rapariga no Instituto?
26. Para garantir maior participação da rapariga no ETP, que apoio acha que os, professores deviam dar as raparigas?

VI) Relações entre alunos e professores

27. Nas suas aulas, tem se preocupado mais com as raparigas ou com os rapazes?

a) Porquê?

28. Como percebe a posição dos rapazes em relação a atuação das raparigas na sala de aulas?
29. O professor tem observado a ocorrência de *bullying* piadas durante as aulas?

a) Sobre rapazes ou raparigas?
b) Que tipo?
c) Quando isso acontece o que faz?

30. As raparigas são facilmente valorizadas e aceitas?

31. As iniciativas das raparigas dentro do grupo são facilmente aceites pelos rapazes?

VII) Percepção sobre os cursos técnicos, como professor.

32. Como percebe a estrutura dos cursos técnicos? Ainda carregam marcas de sexismo?

33. Tem algo a acrescentar sobre o acesso e retenção da rapariga aqui no instituto?

Muito obrigado pela atenção e pelo tempo disponibilizado para essa conversa.

APÊNDECE D - Roteiro de entrevista administrada aos gestores

Com esta entrevista pretende-se recolher informações para a pesquisa - "Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo". Todas as informações são confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das respostas. Preserva-se anonimato. Por reconhecer a importância da sua contribuição, agradeço desde já a sua colaboração.

I) Dados pessoais e profissionais

1. Idade: _____ anos
2. Nível de Escolaridade: _____
3. Género: a) Masculino_____ b) Feminino _____
4. Profissão: _____ Cargo: _____
5. Anos de experiência: _____

II) Processo de inserção dos alunos no Instituto.

6. Qual é o nível de ingresso da rapariga aqui no Instituto?

i. Muito Alto ( ) ii. Alto ( ) iii. Baixo ( ) iv. Muito Baixo ( )

a) E dos rapazes?

i. Muito Alto ( ) ii. Alto ( ) iii. Baixo ( ) iv. Muito Baixo ( )

7. Durante o processo de candidaturas, o que o Instituto faz de modo a favorecer a candidatura de maior número de raparigas?

A preparação aos exames de admissão é gratuita também para os rapazes?

8. O Instituto desenvolve alguma ação para promover o interesse da rapariga nos cursos aqui oferecidos?

9. Qual pensa que seja o maior obstáculo ao avanço para a equidade de gênero no ETP-Ramo industrial?

10. Na sua opinião, qual é o principal fator da fraca participação da rapariga no instituto em particular e no ETP de modo geral?

II. Sobre as políticas de gênero

11. O Instituto tem uma pessoa responsável pelas questões de gênero?

i. Sim ( ) ii. Não ( )

12. Em caso positivo, a pessoa trabalha nas questões de gênero a:

i. Tempo inteiro ( ) ii. Tempo parcial ( )

13. O Instituto tem conhecimento das políticas de gênero no sector da educação?

i. Sim () ii. Não ( )

14. Atua com base nas mesmas?

15. Quais são as políticas de gênero na área da educação que têm sido desenvolvidas aqui no instituto?

16. Que obstáculos enfrenta a nível do Instituto para a implementação de ações dirigidas a rapariga?

17. Na sua opinião, o que deveria ser feito a nível do governo para se garantir a equidade de gênero no ETP?

III) Família e formação técnico profissional

18. Considera que o meio externo contribui na mobilização ou não da comunidade sobre a importância da formação técnico profissional da rapariga?

19. Que práticas familiares (positivas ou negativas) favorecem ou não a escolha dos cursos técnicos?

20. Na sua opinião, que fatores sociais e culturais contribuem para a baixa participação da rapariga nos cursos técnicos industriais?

21. Como é que o Instituto enfrenta os construtos socioculturais de origem familiar que podem influenciar na reduzida participação da rapariga nos cursos técnicos industriais?

22. Para garantir maior participação da rapariga no ETP, que apoio acha que os pais e encarregados de educação deviam dar às raparigas?

IV) Retenção da rapariga

23. Qual é o nível de abandono das raparigas durante o período letivo?

i. Muito Alto ( ) ii. Alto ( ) iii. Baixo ( ) iv. Muito Baixo ( )

24. O Instituto desenvolve alguma ação de motivação para retenção da rapariga?

25. Na sua opinião, qual seria a melhor estratégia para garantir a equidade do género no ETP-ramo industrial?

26. Nos últimos 3 anos realizou alguma ação de sensibilização da rapariga a participar em algum curso técnico?

a) Qual? b) Onde?

27. Se tiver realizado, explique qual foi o nível de aceitação.
28. A preocupação com a equidade do gênero tem estado presente nas várias reuniões de que o Institutos participa a nível do Ministério?

V) Percepção sobre os cursos técnicos, como dirigente.

29. Como percebe a estrutura dos cursos técnicos? Ainda carregam marcas de sexismo?
30. Tem algo a acrescentar sobre o acesso e retenção da rapariga aqui no instituto?

Muito obrigado pela atenção e pelo tempo disponibilizado para essa conversa.

APÊNDECE E - Roteiro de entrevista administrada a coordenadora da Unidade de Gênero do Departamento do Ensino Técnico - Ministério da Educação

Com esta entrevista pretende-se recolher informações para a pesquisa - "Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo". Todas as informações são confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das respostas. Preserva-se anonimato.
Por reconhecer a importância da sua contribuição, agradeço desde já a sua colaboração.

1) Dados pessoais e profissionais

i. Idade: ____ anos, Nível de Escolaridade:

ii. Género: a) Masculino _____ b) Feminino: ____

iii. Profissão: ____ Cargo: ____

iv. Anos de experiência ____

2. A instituição tem uma pessoa responsável pelas questões de gênero?

3. Em caso positivo, a pessoa trabalha a:

i. Tempo inteiro ii. Tempo parcial

4. Que informação tem sobre a equidade e igualidade de gênero nos cursos do ETP ramo industrial?

5. O que o Ministério tem feito para promover a equidade e igualidade de gênero nos cursos do ETP ramo industrial?

6. Que atividades ou ações são desenvolvidas pelo Ministério de modo a promover o interesse da rapariga nos cursos do ETP ramo industrial?

Falou do Programa de Adesão Feminina tem um instrumento legal aprovado?

7. Tem conhecimento das políticas de gênero no setor da educação?

8. Atua com base nas mesmas?

9. Quais são as políticas de gênero na área da educação e especificamente no ETP do ramo industrial que tem sido desenvolvidas a nível do Ministério?

10. Que obstáculos o Ministério enfrenta para a implementação de ações dirigidas a rapariga?

11. Na sua opinião, o que deveria ser feito a nível do governo para se garantir a equidade de género no ETP do ramo industrial?

12. Na sua opinião, que fatores socioculturais contribuem para a baixa participação da rapariga nos cursos técnicos industriais?
13. Tem algo a acrescentar sobre o acesso e retenção da rapariga no ETP do ramo industrial?

Muito obrigado pela atenção e pelo tempo disponibilizado para essa conversa.