

Educação e Género em Moçambique

A língua é um factor determinante para o sucesso escolar das raparigas nos meios rurais? Estudo de caso em duas escolas com programa bilingue.

Dissertação submetida a provas de mestrado por:

Gabriela Maria Moreira da Silva

FLUP

Centro de Estudos Africanos

2006

Agradecimentos

Não teria sido possível realizar esta dissertação sem a ajuda preciosa de várias pessoas, que ao longo deste período contribuíram para melhorar o trabalho com as suas críticas, conselhos, revisões e reflexões, para me dotar de meios que tornassem esta investigação exequível, para me motivar e apoiar nos momentos mais difíceis em que estive perto de desistir e que, sobretudo, estiveram sempre presentes.

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor José Carlos Venâncio, por me ter acompanhado neste percurso, por ter aceitado o desafio de ser orientador deste trabalho e por ter contribuído de forma significativa para a sua conclusão. Ao Centro de Estudos Africanos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, devo toda a colaboração que me dispensaram em todas as fases deste trabalho. À Carla Augusto, que pacientemente e com o profissionalismo que lhe é característico, reviu esta dissertação.

Às Edições ASA, onde trabalhava na fase inicial desta dissertação, permitiram-me usufruir de uma licença de 2 meses que, acumulada com o meu período de férias, permitiu deslocar-me a Moçambique. À LAM (Linhas Aéreas de Moçambique) contribuiu financeiramente para este projecto, com um desconto de 50% na passagem aérea para Maputo.

Em Moçambique não posso deixar de sublinhar o apoio fundamental de duas instituições: o INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação), que me abriu as suas portas, permitindo-me consultar documentos, assistir a reuniões, recolher dados e fazer entrevistas, organizaram as minhas deslocações internas, deram-me todo o apoio logístico e, no caso particular do Grupo de Ensino Bilingue, acompanharam de perto todo o trabalho e dedicaram-me também a sua amizade; e as Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria, que me acolheram durante quase 1 mês em Maputo, resolvendo o meu problema de falta de alojamento 1 semana antes da partida. Ensinaram-me a orientar-me numa cidade desconhecida, deram-me a sua amizade e acolhimento e em particular, a mim que não sou religiosa e estava assustada com a perspectiva de uma estadia num convento, ensinaram-me que somos

muito mais do que aquilo que fazemos, o hábito que vestimos ou a religião que professamos.

Nas escolas onde decorreu o trabalho de campo são tantas as pessoas que merecem ser aqui mencionadas que é impossível referir todos os nomes. Todos, sem excepção, foram agentes fundamentais de um acolhimento e colaboração que jamais esquecerei: os directores das escolas, os professores, os alunos, os encarregados de educação, a população local, as autoridades tradicionais e locais.

Tanto em Portugal como em Moçambique, os amigos e a família representaram ao longo deste período o ponto de apoio que me permitiu levar este projecto a bom porto. Porque os amo muito a todos e estão sempre presentes na minha vida, mesmo quando a distância física é enorme deixo-vos aqui a minha profunda gratidão.

Glossário

EP1	Primeiro ciclo do Ensino Básico (1 ^a à 5 ^a classe)
EP2	Segundo ciclo do Ensino Básico (6 ^a e 7 ^a classe)
IMAP	Instituto Médio Pedagógico
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
L1	Língua 1
L2	Língua 2
MINED	Ministério da Educação de Moçambique
NELIMO	Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas
ONGD	Organização Não Governamental
PEBIMO	Programa Experimental de Educação Bilingue em Moçambique
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SNE	Sistema Nacional de Ensino

Preâmbulo	7
1. Introdução	10
1.1 Trajectória da Investigação.....	10
2. Justificação e Descrição das Opções Metodológicas	16
3. Escolarização e Desigualdade	19
3.1 O papel social da escola.....	19
3.2 O paradigma da escola que une socializando e divide seleccionando.....	22
4. Género e Sexo.....	28
4.1 O papel social da mulher	28
4.2 Desigualdade de género.....	31
4.3 Papéis sexuais e identidade de género.....	35
4.4 Socialização de género	40
5. Educação e Género em Moçambique	44
5.1 Panorama histórico.....	44
5.2 Ensino excludente: problemas e desafios	50
6. Panorama Linguístico de Moçambique	56
6.1 Moçambique, sociedade multicultural e multilinguística	56
6.2 Políticas linguísticas	56
6.2.1 Política linguística no período colonial.....	57
6.2.2 Política linguística no período pós-independência.....	58
6.2.3 Política Linguística Actual em Moçambique	61
6.2.3.1 Programa bilingue para o Ensino Básico.....	62
6.2.3.2 Objectivos e estratégias.....	64
6.2.3.3 Dificuldades e Desafios	65
6.2.3.4 Pensando o futuro.....	66
7. Estudos de Caso – Historial das Experiências.....	68
7.1 Estudo de caso I – EP2 de Mahubo km 14	68
7.1.1 Localização e caracterização física da povoação de Mahubo.....	68
7.1.2 Caracterização da população e dos agregados familiares visitados	69
7.1.3 Aspectos culturais particularmente ligados às raparigas.....	70
7.1.4 Caracterização linguística da população	71
7.1.5 A EP2 de Mahubo km 14	72
7.1.6 Os alunos da escola	73
7.1.7 Os professores.....	73
7.1.8 Observação das aulas - turma monolingue	74
7.1.9 Observação de aulas - turma bilingue	75
7.1.10 As alunas da sétima classe	77

7.2 Estudo de Caso II – EP2 de Mabilibili	78
7.2.1 Localização e caracterização física da povoação de Mabilibili	78
7.2.2 Caracterização da população e dos agregados familiares visitados	80
7.2.3 Aspectos culturais particularmente ligados às raparigas	83
7.2.4 Caracterização linguística da população	83
7.2.5 A EP2 de Mabilibili	84
7.2.6 Os alunos da escola	85
7.2.7 Os professores	86
7.2.8 As alunas da sétima classe	87
8. Considerações finais	90

Preâmbulo

Herdamos do século XX um mundo que se tornou mais pequeno dada a facilidade com que o percorremos, a forma rápida como é possível chegar das mais variadas formas aos lugares mais remotos. Mas esta nova dimensão da distância transformou ao mesmo tempo a nossa noção do mundo, transfigurando-o num espaço maior de diversidade, pois nunca como agora tivemos a percepção da sua total variedade geográfica, social, cultural e humana.

Mas esta hiper densidade do diverso num mundo cada vez mais pequeno é difícil de digerir e assimilar e é uma fonte de tensão na humana luta pelo poder. Há uma certa tendência, actualmente, para se desenvolverem várias teorias do determinismo cultural, num mundo que funciona a várias velocidades e tempos, em muito fundamentadas por Max Weber (1996) e a sua explicação da ética protestante como um factor determinante para o crescimento e êxito da economia capitalista, deitando por terra aquilo que de mais importante nasceu da revolução francesa, a crença na liberdade, igualdade e fraternidade entre todos os indivíduos, que impede, assim, a legitimação de qualquer tipo de opressão de uns sobre os outros. Mas estas teorias ignoram o facto de que as culturas mudam e que raramente são homogéneas, lançando as sementes para a prática da dominação económica e cultural.

A democracia é o único sistema político que defende todas as liberdades, mas hastear esta bandeira como panaceia para os problemas do mundo moderno, sobretudo no que respeita à modernização das sociedades menos desenvolvidas, representa muitas vezes uma faca de dois gumes, pois as maiorias nem sempre defendem e protegem as reivindicações de respeito e reconhecimento da diversidade cultural. Segundo a perspectiva de Del Priore (citado em Marques, 2003: 8), "o termo "multiculturalismo" designa tanto um facto (as sociedades são compostas de grupos culturalmente distintos) quanto uma política (colocada em funcionamento em níveis diferentes), visando a coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes. (...) A política multiculturalista visa, com efeito, resistir à homogeneidade cultural, sobretudo quando esta homogeneidade afirma-se como única e legítima,

reduzindo outras culturas a particularismos e dependências”. Nesta linha de pensamento, num mundo plural e multicultural, a necessidade de políticas específicas é cada vez mais imperiosa.

Uma questão que se enquadra neste cenário e que enfrenta importantes desafios é a da desigualdade de género. Após séculos de mudanças de valores e de décadas de luta dos movimentos feministas no Ocidente, as sociedades modernas alcançaram níveis de igualdade de género sem precedentes na história (apesar de estar ainda longe o marco da igualdade) e sem qualquer comparação possível nas sociedades menos desenvolvidas. Mas o desenvolvimento e as políticas que lhe estão associadas não se podem integrar em sociedades que se encontram a uma enorme distância histórica, social, económica e cultural dos modelos e conceitos que ultrapassam os seus percursos e que lhes são alheios, como se estas tivessem seguido todos os nossos passos e partindo de um conceito de cultura hierarquizada, onde a cultura ocidental deve impor os seus valores. Mas, “Numa perspectiva de desenvolvimento humano, todos os sistemas legais – sejam unitários ou plurais – têm de se conformar com os padrões internacionais de direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos” (PNUD:2004, 58).

Encontramos, assim, uma linha orientadora neste labirinto de culturas e espaços, mas para que as palavras representem acções concretas que contribuam efectivamente para o bem-estar individual e colectivo é preciso conhecer o outro, perceber o seu contexto, ensinar e aprender, numa dinâmica de troca de experiências longe de estratégias de dominação e de noções de superioridade.

Não podemos promover a igualdade de género numa sociedade que se desconhece, dotados de pouca ou nenhuma informação sobre o universo de expectativas dos indivíduos, os seus papéis sociais e os seus valores. O que significa ser homem ou mulher é um dos conceitos mais variáveis do mundo, e pretender mudar comportamentos e mentalidades a esse nível implica um conhecimento profundo do outro e o recurso a estratégias específicas adaptadas a cada realidade.

Que a poesia sirva de mote e inspiração à abordagem de temas tão intrincados, nas palavras de Ntozake Shange (1983:22), uma poetisa feminista que nos lembra que:

there is no edge
no end to the new world
cuz I have a daughter/trinidad
I have a son/san juan
our twins capetown and palestine/cannot speak the same
language/but we fight the same old men
the same old men who thought the earth was flat
go on over the edge/go on over the edge old men
you'll see us in Luanda. Or the rest of us in Chicago
rounding out the morning/
we are feeding our children the sun...

1. Introdução

1.1 Trajectória da Investigação

A opção de centrar este trabalho na problemática associada ao factor linguístico, enquanto factor determinante da dupla desigualdade e exclusão das raparigas nos meios rurais de Moçambique perante o sistema de ensino, teve origem no contacto com vários textos de Carol Benson, responsável pelo “Final Report on Bilingual Education” (BENSON, 2001), e de vários artigos sobre o Ensino Bilingue em Moçambique, onde são apresentados os resultados da avaliação externa do Programa Experimental de Educação Bilingue em Moçambique (PEBIMO). É várias vezes referido nestes estudos que as raparigas poderiam ser um dos grupos mais beneficiados pela utilização da língua materna nos primeiros anos do ensino básico e é recomendada uma especial atenção à questão do género em futuras investigações e estudos sobre esta matéria.

O facto de, no contexto da África Subsariana rural, o papel da mulher estar mais associado ao lar e à família, ao passo que o papel do homem implica o trabalho fora de casa e de maior interacção social, está, segundo alguns autores, na origem de um diferente universo linguístico entre homens e mulheres. Os homens têm “access to the languages needed for the outside communication (...) women may spend more time in homogeneous language contexts.” (BENSON, 2002: 89).

Assim, a investigação passou a centrar-se na questão do género e introduzimos o ensino bilingue como variante na tentativa de perceber a relação causal entre o universo sócio-linguístico das raparigas dos meios rurais e a sua dupla desigualdade face ao sistema de ensino (por serem oriundas de meios rurais e por serem raparigas).

A transdisciplinaridade deste projecto foi um dos primeiros desafios que enfrentamos. Pretendíamos abordar três grandes temas que por si só constituíam matéria suficiente para uma dissertação: o género, a educação, as políticas linguísticas. Foi imprescindível consultar bibliografia inerente a cada um deles em particular, seleccionar as abordagens fundamentais para este trabalho sem tornar exaustivos nenhum destes temas pois correríamos o risco

de dessa forma estes se sobreporem à nossa proposta de investigação. Por outro lado era evidente a necessidade de esta dissertação reflectir um conhecimento tão sólido quanto possível das disciplinas que decidimos cruzar e analisar.

O desafio tornou-se deveras mais interessante e revestiu-se de um aspecto formativo muito importante no desenvolvimento da própria investigadora. Assim, decidiu-se dividir esta dissertação em capítulos específicos sobre as disciplinas abordadas partindo do mais abrangente para o mais específico, por forma a que o resultado final reflectisse a nossa metodologia de trabalho e o percurso da investigadora na aquisição de novos conhecimentos e na abordagem transdisciplinar, específica, dos mesmos.

Começamos por desenvolver os conceitos de escolarização e desigualdade, centrais, à problemática a analisar e que nos serviriam de linha orientadora ao longo de todo o trabalho. Depois desenvolvemos capítulos sobre género, onde tentamos dar uma perspectiva cronológica do desenvolvimento desta disciplina, assim como clarificar conceitos e processos a ela inerentes; sobre educação e género no contexto específico de Moçambique, onde começamos a afunilar a nossa abordagem e a cruzar conhecimentos; sobre a política linguística em Moçambique, por forma a contextualizar o ensino bilingue que tínhamos escolhido para variante de observação e por fim apresentar os estudos de caso, específicos, realizados em Moçambique.

Este trabalho de campo era fundamental para desenvolver a dissertação e inicialmente o objectivo consistia em realizar um estudo de caso numa escola, e na respectiva comunidade, que estivesse a participar na experimentação bilingue levada a cabo pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE)¹, que nos permitisse recolher informação específica sobre as raparigas em termos de participação nas aulas, sucesso ou insucesso escolar, apoio dos pais, relações familiares, relação com a escola, objectivos de vida, entre outros aspectos.

¹ Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, onde existe um Grupo de Trabalho do Ensino Bilingue, responsável pela concepção, implementação, avaliação e produção de materiais da Experimentação Bilingue.

Uma vez que o Ensino Bilingue é opcional, pretendia-se realizar um estudo comparativo entre as alunas de uma turma de Ensino Bilingue e outra do Sistema Nacional de Ensino (SNE)², da mesma escola e comunidade.

No entanto, provou-se bastante difícil reunir todas as condições necessárias para a realização do trabalho de campo, que estava planeado para esta dissertação desde a opção inicial pelo tema a desenvolver.

Em primeiro lugar, colocava-se a questão da distância, da falta de recursos financeiros e da falta de tempo para realizar a investigação.

No que diz respeito à distância, a Internet, o telefone e o fax permitiu-nos entrar em contacto com as instituições que apenas se conheciam da bibliografia consultada até então, nomeadamente o Grupo de Ensino Bilingue do INDE, que deu todo o seu apoio a este trabalho desde o primeiro momento. A confiança na ajuda de desconhecidos e a boa fé foram fundamentais para resolver a questão do alojamento e do acompanhamento inicial num país desconhecido.

A falta de recursos financeiros, que colocaram várias vezes em causa a realização deste trabalho, foi atenuada pelo precioso apoio prestado pelas Linhas Aéreas de Moçambique na realização da viagem.

Quanto à falta de tempo, foi possível beneficiar de uma licença sem vencimento durante três meses.

O trabalho de campo realizou-se entre Setembro e Novembro de 2003 (os últimos meses do ano lectivo), durante o primeiro ano da experimentação bilingue, introduzida na primeira classe do Ensino Básico em algumas escolas de várias províncias³.

Durante cerca de oito meses, o tempo que mediou entre a conclusão da parte curricular do mestrado e a deslocação a Moçambique, foi mantido um contacto regular com o grupo de Ensino Bilingue do INDE, que forneceu todas as informações sobre a evolução do projecto.

O primeiro mês passado em Maputo permitiu a participação nos trabalhos do grupo e em várias reuniões, assim como em deslocações a várias escolas da província de Maputo, na companhia de técnicos do INDE que estavam a

² Sistema Nacional de Ensino, onde a língua de ensino-aprendizagem é o português.

³ O Ensino Bilingue foi introduzido em onze línguas moçambicanas (Makua, Nyanja, Sena, Cindau, Changana, Ronga, Tswa, Nyungwe, Yao, Makonde e Swabo) em escolas das províncias de Maputo, Gaza, Nampula, Cabo Delgado e Niassa

efectuar a avaliação do programa bilingue. Os elementos do Grupo de Ensino Bilingue deslocavam-se frequentemente às várias escolas onde decorre a experimentação e não colocavam obstáculos a que fossem acompanhados. No entanto, o objectivo deste trabalho só poderia ser alcançado através de um estudo de caso independente, que permitisse conhecer a comunidade, o seu modo de vida e vários outros aspectos que iriam muito para além da mera assistência às aulas em língua materna. Tornava-se assim necessário seleccionar uma escola e permanecer na povoação onde esta se inseria durante algum tempo. A organização das deslocações e da estadia revelou-se complexa.

A necessidade de assistir às aulas na escola escolhida implicou uma série de elementos burocráticos, creditações, autorizações em diferentes instituições, entre outros procedimentos, que por sua vez tornaram a organização do trabalho ainda mais morosa e problemática.

Após vários contratempos foi seleccionada a escola EP2 de Mahubo Km 14, onde seria possível o alojamento na casa do director da escola (que este não utilizava), bem como assistir às aulas da turma bilingue da primeira classe e paralelamente às aulas da turma monolingue da primeira classe. Esta estadia também permitiria conhecer a comunidade e entrevistar vários encarregados de educação de alunos de ambas as turmas, uma vez que o alojamento se situava junto à escola, no “bairro dos professores” em plena aldeia.

Ainda em Maputo, o Grupo de Ensino Bilingue lançou-nos o desafio de efectuar o mesmo estudo de caso noutra escola onde toda a comunidade tinha optado pelo Ensino Bilingue. Este caso, único em todo o país, da EP2 de Mabilibili em Matutuine, pareceu-nos ser de todo o interesse e optamos por passar aí uma parte do mês de Outubro. O mesmo plano de trabalho delineado para a EP2 de Mahubo foi igualmente aplicado neste caso.

Em ambas as escolas, foram reunidas as condições que permitiram o distanciamento necessário do trabalho do INDE e a subsequente realização do estudo de uma forma independente.

Estava inicialmente previsto realizar entrevistas apenas com os agregados familiares de algumas raparigas, mas esta opção revelou-se limitadora e as entrevistas foram realizadas tanto às famílias de rapazes como de raparigas da primeira classe de ambas as turmas, introduzindo no guião da entrevista

questões que permitiam obter informações sobre todas as raparigas do agregado familiar e caracterizar a família em vários aspectos (composição do agregado familiar, meios de subsistência, escolaridade de todos os membros, condições de vida, papéis sociais, contexto linguístico das famílias, opinião sobre a escola e sobre a aprendizagem da língua materna, etc. – ver guião da entrevista em anexo (Anexo nº 3), constituindo-se assim uma amostragem mais abrangente. Em todas as entrevistas realizadas foi necessário recorrer à ajuda de um tradutor pois o português não é a língua materna da grande maioria da população, aliás, de nenhuma das famílias visitadas, e os conhecimentos que alguns têm de português são tão rudimentares que não viabilizam a conversação.

Uma parte integrante do estudo consistia igualmente em entrevistar alguns professores de todas as turmas e alguns responsáveis locais (líderes comunitários e directores das escolas), na expectativa de obter informações complementares na caracterização das comunidades e as suas opiniões sobre o papel social das raparigas, o seu desempenho na escola e a introdução do ensino bilingue.

Na escola EP2 de Mahubo km14 foram visitados e entrevistados os encarregados de educação de 23 alunos de ambas as turmas (a turma monolingue era composta por 53 alunos e a turma bilingue não possui registo do número de alunos), 8 professores e o director da escola.

Na escola EP2 de Mabilibili foram visitados e entrevistados os encarregados de educação de 8 alunos da turma da primeira classe (a turma era composta por 19 alunos), 4 professores, o director da escola, o secretário do Régulo e o Pastor da Igreja Anglicana.

Logo na fase inicial do trabalho de campo e na sequência de várias observações e conversas informais, revelou-se pertinente entrevistar também as raparigas da sétima classe, ou seja, aquelas que frequentavam o último ano do ensino obrigatório e que representavam os casos de sucesso do sistema de ensino, algumas das quais eram membros de alguns dos agregados familiares visitados, para se tentar compreender as suas motivações e os factores implicados nos seus casos de sucesso.

Na escola EP2 de Mahubo Km 14 foram entrevistadas 10 raparigas da 7ª classe, e na escola EP2 de Mabilibili, foram entrevistadas 7 raparigas do

mesmo nível escolar. As entrevistas foram realizadas em grupo, na forma de conversa informal, registada num gravador colocado no centro da sala.

Todos os intervenientes (alunos, pais, professores, membros da comunidade) foram informados do objectivo da investigação e a missão da entrevistadora foi sempre explicada a todos os entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Em ambas as escolas assistimos às aulas da primeira classe (da turma bilingue e da turma monolingue na EP2 de Mahubo Km14 e da turma bilingue da EP2 de Mabilibili) de várias disciplinas (Português, Matemática, Língua Materna, Educação Física). Todos os eventos que pudessem contribuir para a investigação foram registados no diário de campo, e esboços da disposição das turmas foram igualmente realizados em todas as aulas, incluindo a forma como se distribuíam os rapazes e as raparigas.

Ao longo de todo o trabalho realizado em Mahubo e Mabilibili, recorreremos com frequência ao registo fotográfico, para melhor documentar alguns dados recolhidos.

Após o trabalho de campo realizado em Moçambique, o trabalho de sistematização e análise dos dados recolhidos foi encetado, bem como a consolidação de algum apoio teórico para fundamentar e compreender os dados adquiridos no terreno.

2. Justificação e Descrição das Opções Metodológicas

A investigação que se pretendia realizar no sentido de perceber se o factor linguístico era determinante para condenar as raparigas nos meios rurais de Moçambique a uma dupla desigualdade perante o sistema de ensino, já de si marginalizador e excludente, originou numerosas questões nomeadamente quanto às metodologias a usar.

Numa primeira fase, foi fundamental recorrer à pesquisa das fontes documentais disponíveis, sobretudo dados estatísticos sobre a educação e o panorama linguístico em Moçambique, onde foi possível aceder a informações mais aprofundadas e abrangentes, de cariz nacional e ao longo do tempo. Foi igualmente importante consultar vários estudos de caso, realizados pelo próprio Ministério da Educação ou por ONGD que estão no terreno a trabalhar as questões de género e educação, uma vez que estes apontam frequentemente para novos caminhos de investigação. Só com o cruzamento destes dados é que nos foi possível definir o problema de investigação e consequentemente a hipótese que se ambicionava testar. A introdução neste trabalho de investigação da experimentação bilingue no ensino formal em algumas escolas rurais revelou-se extremamente importante, pois poderia funcionar como uma variável extremamente interessante.

Foi uma preocupação constante em todas as fases da investigação, apesar da consciência das suas limitações, a convicção de que “... educational research has to be applied research with a likely pay-off in terms of the improvement of education in the country” (Vulliamy:1990:34), sobretudo no contexto dos países em desenvolvimento. Neste sentido, foi desde muito cedo importante estabelecer uma espécie de parceria com os profissionais que, no terreno, implementavam o ensino bilingue e que regularmente se defrontavam com a questão da “dupla” desigualdade das raparigas nos meios rurais.

Perante os dados recolhidos da pesquisa documental, as limitações inerentes à investigação (disponibilidade de apenas 3 meses no terreno, dispersão das escolas da experimentação bilingue por várias províncias do país, falta de recursos financeiros, entre outros factores) e a vontade de a transformar numa contribuição útil para o desenvolvimento da educação em Moçambique, a

opção de pesquisa escolhida para a realização desta investigação segue os princípios da metodologia etnográfica.

Apesar de a etnografia só poder ser utilizada para estudar grupos relativamente pequenos e das suas conclusões não poderem ser generalizadas com base num único trabalho de campo, esta gera normalmente “(...) informação mais rica e aprofundada do que os outros métodos (...) e pode dar um conhecimento mais vasto dos processos sociais” (Giddens:2001:655). A investigação etnográfica, ao recorrer a métodos qualitativos como a entrevista ou a observação participante, tenta entender o comportamento social e “procura descobrir os significados subjacentes às acções sociais” (Giddens:2001:648), o que pode permitir “identifying the most appropriate questions to address in larger-scale quantitative research studies” (Vulliamy:1990:25).

Assim, foram realizados dois estudos de caso privilegiando a análise qualitativa através da entrevista, da observação participante, da observação de aulas e de métodos não interferentes para atenuar a influência dos entrevistados que “tentam geralmente suscitar impressões de si próprios de molde a manter o seu estatuto aos olhos do entrevistador” (Lee, 2000:17). Foi privilegiada a entrevista aos encarregados de educação, pois assim foi possível caracterizar os agregados familiares a vários níveis: composição, escolaridade, actividade profissional, *modus vivendis*, condições de vida, papel da mulher, língua materna, entre outros aspectos. Tentou-se através da entrevista entrar no universo de perspectivas do entrevistado e criar hipóteses a partir destas recorrendo a um guião de perguntas que induzia sempre que possível comentários e reflexões. Muitas vezes foi complexo entrevistar os encarregados de educação, dado que o facto da maior parte das pessoas não falar o português obrigou constantemente à presença de um intérprete, que era sempre um dos professores da escola com mais disponibilidade e que naturalmente “filtrava” e dava alguma interpretação pessoal à tradução da resposta, até como forma de tentar corresponder às expectativas da entrevistadora. Também aconteceu várias vezes, sobretudo numa das povoações, o entrevistado cair num profundo silêncio perante todas as questões que implicavam alguma reflexão ou comentário. Tornou-se imprescindível o recurso, sempre que possível, a conversas informais com professores, alunos, população em geral, e todos quantos soubessem falar

português, o que permitiu obter uma visão mais abrangente dos factos e contrariar tendências de opinião “politicamente correctas” que pareciam ganhar consistência e que poderiam conduzir a investigação na direcção errada.

Por outro lado, a análise preliminar de alguns aspectos da informação e alguns métodos não interferentes obrigaram mais do que uma vez a redireccionar a investigação, a reformular algumas questões, e a considerar factores que pareciam inicialmente de menor importância.

No final, foi mediante o cruzamento de informação entre entrevistas, observação, conversas informais, notas de campo e as muitas fotografias tiradas, que foi possível testar a hipótese da investigação.

3. Escolarização e Desigualdade

3.1 O papel social da escola

A educação, tal como a conhecemos hoje nas sociedades industriais e pós-modernas é, à luz da história, um fenómeno recente resultante da expansão industrial que “serviu para aumentar a procura de instrução especializada, por forma a produzir uma força de trabalho qualificada e capaz. A progressiva diferenciação das ocupações e a sua crescente localização fora de casa já não permitia que os conhecimentos relativos ao trabalho fossem transmitidos directamente de pais para filhos” (Giddens, 2001:495).

A escola, enquanto subsistema do sistema de ensino, substituiu outras instituições que dominavam o processo educativo e, numa sociedade em constante mudança, onde segundo Moscovici (1984) as representações são geradas e adquiridas, foi assumindo diferentes papéis sociais dentro de um sistema de valores, ideias e práticas dinâmico e que se transforma com relativa facilidade.

Se na maioria das sociedades pré-industriais era a família o único veículo da educação, da transmissão de valores e da cultura, baseado na oralidade e na memória colectiva, com o advento das sociedades industriais deu-se uma transformação radical neste processo passando este papel tutorial a caber ao Estado. O declínio das instituições tradicionais, como a família e a religião, originaram uma reformulação da educação e estão na origem da criação do sistema de ensino, ou seja, da educação formal que assume uma função socializante, imprescindível para a formação do ser social, “... inculcando-lhe categorias de pensamento e um sistema de ideias, crenças, tradições, valores morais e profissionais ou de classe.” (Cherkaoui, 1986:37).

Mas o papel social da escola, do sistema de ensino, não é estático nem estável e vai variar progressivamente acompanhando a evolução das sociedades em que está inserido e a perspectiva sociológica sob a qual é analisada.

Durkheim é a principal referência da sociologia funcionalista e o primeiro a estudar a relação histórica entre a educação e a sociedade, encarando a primeiro como um subsistema social equilibrado e funcional que corresponde às exigências da sociedade industrial, “For him education is a function of

society, moral education being the main structuring and binding factor in society” (Antikainen, 2003:23).

Para Durkheim (2001:12) “... cada sociedade tem para si um certo ideal do homem, daquilo que ele deve ser, tanto do ponto de vista intelectual, como físico e moral; que esse ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de um certo ponto, ele se diferencia consoante os meios particulares que qualquer sociedade compreende no seu seio”. Esta perspectiva humanista e liberal da educação vai marcar a emergência do sistema educativo enquanto meio para o desenvolvimento do homem “ideal” apto a viver em sociedade. A educação assume aqui um estatuto quase autónomo através da institucionalização da escola e do sistema educativo, que privilegia a relação entre o aluno e o mestre e onde a aprendizagem e a instrução afectam a personalidade do aluno. Mas esta perspectiva ainda encontra eco no papel idealizado que muitos atribuem à escola. A necessidade de transformação da educação é geralmente mais forte em períodos políticos críticos. Assim, é normal que os revolucionários de todas as tendências promovam a modificação do sistema escolar para que este corresponda à ambição de construção de uma nova sociedade.

Intimamente ligada à divisão social do trabalho e ao poder, a educação ocupou sempre um lugar de destaque enquanto agente de coesão dos factos sociais de cada época e de cada sociedade. Se na Idade Média, por exemplo, a educação “formal” era dominada pela Igreja e exclusiva das classes dominantes, isso acontecia porque a divisão social do trabalho era muito clara e a diversidade de ocupações e a mobilidade social muito limitadas o que tornava a sociedade muito resistente à mudança. Para a maioria das pessoas, a literacia, por exemplo, era inútil para o desempenho dos seus papéis sociais e das suas actividades. O acesso generalizado à educação formal, que é hoje em dia tão comum não se justificava no passado.

O desenvolvimento da sociedade capitalista e as profundas alterações sociais decorrentes, obriga a uma necessidade cada vez maior de especialização do trabalho e a um redesenhar das relações sociais, onde a solidariedade familiar, por exemplo, acaba por se diluir, desenvolvendo-se cada vez mais o espírito individualista e competitivo. “L’idéologie productiviste implique une manière de penser progressiste” (Gras,1974:24). A educação adquire uma função

económica e o enfoque é dado à rentabilidade do sistema educativo e ao “saber fazer”. Assim, assume grande importância a quantificação de taxas de ingresso, sucesso escolar e o uso de dados estatísticos, sempre com o objectivo de melhorar o funcionamento do sistema.

O desenvolvimento de alguns conceitos da economia liberal e as teorias funcionalistas também afectam a educação, que passa a integrar termos como “mercado da educação” e que passa a funcionar numa lógica de mercado, valorizando-se os seus actores sociais, enquanto parte do sistema. Em meados do século XX, “In this context of optimism in progress and technological development much work appeared from sociologists and economists insisting on the need to educate citizens in certain values to favour this economic and social development.” (Antikainen, 2003).

A teoria do capital humano (Becker, 1964), no contexto de uma sociedade meritocrática, então vigente, salienta os benefícios económicos e sociais resultantes do investimento na educação. Nesta perspectiva, a escola selecciona os mais aptos e a elite que vai controlar e gerir o desenvolvimento económico.

O papel da educação enquanto elemento de um sistema social, onde as várias instituições estabelecem relações funcionais para a manutenção da relação de dominação, “... toute institution d’enseignement pouvant être caractérisée par sa position dans la hiérarchie scolaire (...) et par sa position dans une hiérarchie sociale...” (Pierre Bourdieu, 2002), está associado a uma perspectiva macro sociológica, fortemente influenciada pela teoria marxista de luta de classes. A escola, enquanto parte integrante do sistema educativo, por sua vez integrado num sistema social complexo, assume assim um papel socializante e reproduz a cultura e valores da classe dominante.

Hoje em dia vários teóricos pós-modernistas, como Castells, Foucault, Giddens, Habermas, Beck e outros, sensíveis às mudanças sociais, centram as suas teorias na globalização, na sociedade de informação em que vivemos, na democracia e na reformulação dos papéis sociais e “Os estudos que se inserem na teoria social neo-marxista apresentam formas dialécticas de dominação que aparecem como alternativas para modelos ‘fatalistas de escolarização’” (Dias, 2002:94). A própria educação faz parte do mundo globalizado e o papel da escola, tido como fundamental para a redução da

pobreza, por exemplo, apesar de continuar a ser visto por muitos de uma perspectiva económica, ultrapassou as fronteiras do sistema social das nações estado. A integração dos estados em sistemas maiores, mais abrangentes e complexos influenciam os sistemas educativos que tendem a uniformizar-se, como acontece na União Europeia, por exemplo, a reproduzir-se como acontece nos países em desenvolvimento (que adoptam sistemas educativos e muitas vezes currículos europeus) e a serem planeados e avaliados com a participação de agências internacionais de desenvolvimento. A educação actual apresenta-nos um desafio dualista, onde a escola deve corresponder ao mercado da globalização e ao mesmo tempo integrar a educação multicultural. Na sociedade actual, globalizada e onde a comunicação assume um papel fundamental na vida quotidiana, a escola já não é a única instituição socializante.

3.2 O paradigma da escola que une socializando e divide seleccionando

O conceito de sistema educativo baseado nos ideais liberais de criação de uma sociedade mais igualitária, só surge no século XX. A educação enquanto veículo destes ideais e meio para a criação de uma nova sociedade forte e progressista é organizada por forma a permitir o acesso de todos ao sistema de ensino. A escola passa a ocupar um papel fundamental na socialização das novas gerações, substituindo as instituições tradicionais e assume uma crescente importância enquanto meio de unificação social. No entanto, a escola “... traite comme égaux en droits et en devoirs tous les individus, qu'elle leur assure légalité des chances scolaires en niant toute différence d'origine sociale” (Bonnewitz : 1998 :94), e esta negação de reconhecimento da origem social e das diferenças está na origem da ideologia do dom, fruto de uma sociedade fortemente meritocrática, que perante o insucesso escolar, não responsabiliza a escola e culpa o indivíduo. À luz do pensamento da época, nos inícios e meados do século XX, ainda sob a influência da psicologia do século XIX e do evolucionismo adaptado às capacidades humanas, o fracasso é considerado uma anormalidade e “É nesta altura que se começam a fazer testes intelectuais para medir as capacidades dos alunos.” (Dias, 2002:76).

Assim, desde cedo se verificou que a escola que assegura a socialização das novas gerações, é igualmente um factor de divisão, ao avaliar os indivíduos

sem ter em conta as suas diferenças, e de selecção social com base na escolarização que enquadra socialmente o indivíduo. Mas, segundo a ideologia do dom, a sociedade proporciona todas as condições para que a socialização através da escola abarque todos os cidadãos salientando "... a importância da educação escolar na expansão da cidadania social, como um direito que permite a expansão do ser humano nas suas potencialidades, como um pré-requisito da liberdade civil, como uma forma de integração mais próxima, por fornecer mais oportunidades e mais igualitária no contexto do estado-nação" (Araújo, 2005:3).

Não podemos, no entanto, esquecer o que se entende por cidadania e a forma como o conceito se foi alterando ao longo dos tempos. Não havendo, nesta dissertação, espaço para considerações mais aprofundadas sobre este tema, que seriam pertinentes, basta salientar que "A perspectiva que elabora uma revisão crítica da cidadania como 'narrativa moderna masculina' acentua a exclusão e invisibilização das mulheres como grupo de género, as representações delas construídas como não-cidadãs – ao mesmo tempo que está sabedora, e também apoia outros grupos 'minoritários', de menor poder, oprimidos e desfavorecidos" (Araújo, 2005:4). Por exemplo, durante grande parte da história do século XX, as mulheres, invisibilizadas enquanto cidadãs e remetidas aos seus papéis de esposas e mães, não detinham um dos principais direitos de cidadania, o direito de voto, o que ainda hoje acontece em algumas sociedades. A este fenómeno não são alheios os sistemas de ensino, que raramente tinham em conta a educação das mulheres, apesar de hastearem bem alto a bandeira da sociedade igualitária.

Para os seguidores da ideologia do dom, na sociedade meritocrática, que vigorou durante grande parte do século XX e que justificava o insucesso escolar através das capacidades intelectuais e de aquisição de conhecimentos dos indivíduos, tendo em conta que a grande maioria dos alunos eram do sexo masculino, as mulheres deviam ser consideradas logo à priori como intelectualmente menos dotadas para o sucesso escolar. Segundo Bernstein "O modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflecte a distribuição de poder e os princípios de controlo social." (Domingos, 1986:149).

Na tentativa de justificar o fracasso de alguns alunos e a desigualdade social decorrente do sistema de ensino, desenvolveu-se em meados do século XX a teoria da deficiência cultural e linguística, quando se começou a perceber que as diferenças não ocorriam entre indivíduos mas entre grupos sociais. Deste modo as desigualdades sociais tinham origem na deficiência social e linguística dos grupos mais desfavorecidos, o que parecia plenamente justificado pelos conceitos marxistas de estratificação social. Também aqui não é a escola que é responsabilizada pelo fracasso, mas os indivíduos, agora enquanto grupo social.

Foi apenas nos anos 60 do século XX que os estudos realizados na área da Antropologia, Sociologia e Linguística afastaram a noção de superioridade e inferioridade entre culturas e línguas e obrigaram a uma reflexão profunda sobre os problemas do sistema de ensino enquanto agente promotor de desigualdade social, levando às críticas ao sistema meritocrático. “Segundo Perrenoud (2000:25), as desigualdades biológicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais só se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar por causa da forma como o sistema trata estas desigualdades extra-escolares” (Dias, 2002:82).

Nesta perspectiva, surgem as teorias da reprodução cultural, da reprodução ideológica e dos códigos linguísticos preconizadas sobretudo por Bourdieu, Althusser e Bernstein, que defendem que “... em sociedades capitalistas, na verdade em qualquer sociedade, o que está a ser repetido é a categoria cultural dominante que, nas sociedades capitalistas, é a classe” (Dias, 2002:223), e que se baseiam todas nas teorias marxistas da luta de classes.

Para Bourdieu, o fracasso escolar e o papel selectivo da escola deve-se ao facto de esta desprezar a língua, a cultura e os valores das classes desfavorecidas e ao *habitus*, forma através da qual as classes dominantes usam a acção pedagógica para seleccionar os aspectos da cultura que mais lhes interessam impondo-os às classes desfavorecidas através da autoridade pedagógica, cujos agentes (os professores) promovem a interiorização de valores da cultura dominante. Desta forma, o *habitus*, construído através da educação, é ao mesmo tempo responsável pela produção e reprodução cultural.

Bourdieu recorre ainda a noções e conceitos da economia para denominar aspectos fundamentais da sua teoria, como “capital cultural” (por oposição à ideologia do dom e à teoria das aptidões naturais) e “capital linguístico” (competência linguística).

Segundo a teoria da reprodução ideológica (Althusser, 1972), a escola é uma instituição dependente do estado onde a base ideológica contribui para a reprodução das forças produtivas através da formação direccionada para os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do processo produtivo e para a reprodução de ideologias através das normas e valores que, uma vez socialmente interiorizadas, mantêm as relações de produção e consequentemente a estratificação social.

No que respeita a Bernstein, apesar de a sua teoria dos códigos sócio-linguísticos ser em muitos aspectos coincidente com a da reprodução cultural, este baseia o seu trabalho no processo da reprodução e não apenas na sua estrutura. Para este autor “... entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos pode existir uma descontinuidade cultural, baseada em dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes - o da família/comunidade e o da escola” (Domingos, 1986:61), ou seja, as agências de controlo social, a escola e a família, ao usarem códigos sócio-linguísticos diferentes vão determinar a desigualdade entre os alunos, pois os discursos escolares são apenas acessíveis às crianças provenientes das classes dominantes. “Os indivíduos vêm a aprender os seus papéis sociais através do processo de comunicação” (Domingos, 1986:43) e assim, o problema da educabilidade consiste na “... descontinuidade existente entra a família e a escola, quanto às exigências de papel social e aos códigos de comunicação” (Domingos, 1986:81).

No final do século XX, as mudanças sociais e políticas que se verificaram, nomeadamente o desenvolvimento da globalização e o fim da maioria das sociedades socialistas, proporcionaram outras orientações aos estudos sobre a desigualdade perante o sistema educativo, e surgiram teorias neo-marxistas, críticas em relação às teorias da reprodução.

As teorias da resistência cultural, por exemplo, baseiam-se na análise cultural e pretendem mostrar como é criada a identidade da classe trabalhadora, que contribui para que o insucesso escolar se reproduza de geração em geração e

seja voluntariamente aceite como um meio de identificação e mesmo de resistência.

Já as teorias do interaccionismo simbólico que se desenvolveram como crítica à teoria da reprodução, analisam de forma dinâmica as interacções que acontecem a nível micro, dedicando uma especial atenção ao significado simbólico das interacções dos agentes envolvidos no processo educativo.

Outras teorias, críticas em relação à reprodução, são as teorias do currículo, que se concentram sobretudo na análise do conhecimento que é transmitido e usado na sala de aula. O seu objectivo principal consiste em analisar criticamente as estratégias usadas para a organização, produção e distribuição do conhecimento.

Apesar da sua contribuição importante para o progresso epistemológico e metodológico, no âmbito da sociologia da educação, nenhuma destas teorias conseguiu, de facto, explicar o processo que origina tantas contradições nos sistemas educativos, nem conseguiu desenvolver uma teoria sobre as consequências sociais resultantes das acções de transformação de todos os actores envolvidos nos sistema educativo.

Actualmente, no contexto do mundo globalizado e do universalismo, o papel da escola está em mudança e as desigualdades assumem outras formas e podem vir a ter outras consequências. O grande desafio consiste em tentar encontrar consensos sobre o papel da educação na sociedade moderna. Até ao momento verificamos que a teoria macro sociológica analisou a educação através de diferentes conceptualizações, como o funcionalismo e as teorias da reprodução e que a perspectiva micro sociológica se centra no estudo de todos os agentes que desempenham um papel na prática educativa. Na verdade, nenhuma destas perspectivas foi capaz de desenvolver um enquadramento teórico “to link what is transmitted and received by the recipients and transmitters in the educational system with a theory of social change” (Antikainen, 2003).

Esta dialéctica entre globalização e multiculturalismo que caracteriza a sociedade pós-moderna, que Beck designa por sociedade de “risco”, está na origem de um sistema educativo e de uma escola que já não representa uma garantia de mobilidade social e ocupacional, como acontecia na sociedade industrial. No que diz respeito à desigualdade, esta também já não está

relacionada apenas com a classe social e família de origem, mas também com as diferentes capacidades de resolução de problemas adquiridos individualmente. A educação multicultural, como afirma Tourraine (1997) “ ... has a dual function: it must favour communication amongst groups and guarantee diversity within the limits morally and ethically recognized by democratic states, since multiculturalism must not be reduced to pluralism without limits” (Antikainen, 2003:39).

“Até na Bíblia a mulher não presta. Os santos, nas suas pregações antigas, dizem que a mulher nada vale, a mulher é um animal nutridor de maldade, fonte de todas as discussões, querelas e injustiças. É verdade. Se podemos ser trocadas, vendidas, torturadas, mortas, escravizadas, encurraladas em haréns como gado, é porque não fazemos falta nenhuma. Mas se não fazemos falta nenhuma, porque é que Deus nos colocou no mundo? E esse Deus se existe, por que nos deixa sofrer assim? O pior de tudo é que Deus parece não ter mulher nenhuma. Se ele fosse casado, a deusa – sua esposa – intercederia por nós. Através dela pediríamos a bênção de uma vida de harmonia. Mas a deusa deve existir, penso. Deve ser tão invisível como todas nós. O seu espaço é, de certeza, a cozinha celestial.”

(Paulina Chiziane, Niketche)

4. Género e Sexo

4.1 O papel social da mulher

A célebre frase de Simone de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” expressa de forma clara a distinção entre género e sexo que está na base dos movimentos feministas e dos estudos sobre as mulheres.

No entanto, a distinção entre estes dois conceitos, fundamentais para uma melhor compreensão da relação entre homens e mulheres, é um tema recente na história, fruto do século XX, e que contraria séculos de crença no determinismo biológico do sexo.

Quando nos perguntamos “O que é ser-se um homem ou uma mulher?”, somos confrontados com inúmeras características que automaticamente associamos a cada um dos sexos, quase como se fossem inatas, inscritas no nosso código genético no momento da concepção, distinguindo homens e mulheres. É comum afirmar-se automaticamente que os homens são fisicamente mais fortes e as mulheres mais frágeis, os homens são mais determinados e racionais e as mulheres mais inseguras e emotivas, os homens têm mais vocação para as ciências e tecnologias e as mulheres para as letras e as

ciências sociais, as mulheres preocupam-se mais com a aparência que os homens... enfim, a lista poderia ser bastante extensa. Mas será que o sexo biológico justifica todas as diferenças que testemunhamos entre os homens e as mulheres?

O desenvolvimento de disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, a Psicanálise e a Psicologia Social, no século XX, aliado ao desenvolvimento dos movimentos feministas de luta pela emancipação das mulheres, que tentavam explicar a desigualdade social existente entre os dois sexos, foi fundamental para trazer alguma luz a esta questão.

De facto, “As diferenças de género não são determinadas biologicamente, mas geradas culturalmente” (Giddens, 2001:110). Convencionou-se então, em Sociologia, utilizar o termo *sexo* para designar as diferenças anatómicas e biológicas que distinguem o corpo masculino e feminino e o termo *género* para designar as diferenças psicológicas, sociais e culturais entre os indivíduos do sexo masculino e os do sexo feminino.

Afinal, após quase um século de investigação sobre o papel do determinismo biológico nos padrões de comportamento associados ao feminino e ao masculino, não há qualquer evidência que associe as forças biológicas aos padrões de comportamento social dos dois sexos. “As teorias que vêem os indivíduos a agir de acordo com uma espécie de predisposição inata descuram o papel vital da interacção social na formação do comportamento humano.” (Giddens, 2001:110).

Esta distinção, esclarecedora e elementar para várias áreas do conhecimento, assenta em conceitos dinâmicos e não em verdades absolutas. Estamos assim perante conceitos essenciais em contínua mudança e discussão, mas que são, por isso mesmo, indispensáveis para o desenvolvimento do nosso conhecimento sobre os homens e as mulheres, as suas interacções e o seu lugar na sociedade.

Na sociedade actual a reflexão sobre estes temas assume uma importância cada vez maior pois estudar as mulheres permite compreender de que forma as estruturas sociais - o género é uma categoria social na organização das relações culturais e sociais - influenciam as vidas dos homens e das mulheres. Mas é importante salientar que na construção social do género, a bipolarização masculino e feminino, são conceitos culturais variáveis, “... women’s

experiences vary by race, class, age and other social factors” (Andersen, 1997:13).

Verifica-se por vezes uma tendência perigosa para definir o género segundo padrões etnocentricos e radicais, partindo do princípio que ao falar de género feminino todas as mulheres são ocidentais, brancas, de classe média, quando na verdade o conceito não se pode generalizar. “As normas culturais variam muito, claro está, de uma sociedade para outra, dentro de uma mesma sociedade, em diferentes contextos históricos e entre distintos grupos numa mesma sociedade. Se o género é culturalmente fundamentado, aquilo que significa ser mulher ou homem varia de cultura para cultura.” (Mota-Ribeiro, 2005:16).

Sobre esta questão, o trabalho de Françoise Héritier apresenta reflexões e exemplos bastante consistentes e esclarecedores. O seu trabalho antropológico, centrado nas questões do parentesco, apresenta-se como uma ferramenta notável para ajudar a compreender a dimensão da variação cultural do conceito de género. “Vemos, pensados pelo homem, que o género, o sexo, a sua determinação, a adaptação do indivíduo não são factos provenientes apenas da ordem natural. Construtíveis e recriados, dependem da ordem simbólica, da ideologia, enquanto o enunciado desta ordem simbólica visa estabelecê-los como factos da natureza para todos os membros da sociedade” (Héritier, 1998:192).

Um exemplo esclarecedor que Héritier nos fornece na sua obra, diz respeito aos Inuit (Esquimós), que ela estudou e onde, independentemente do sexo fisiológico na altura do nascimento, os indivíduos assumem a identidade sexual da alma-nome reencarnada no seu corpo até à puberdade, altura em que assumem a identidade do seu sexo real.

Assim, sendo as mulheres o sujeito do feminismo, o facto de o género assumir frequentemente uma identidade transcultural, inserida numa estrutura universal, surge como uma das principais críticas à teorização feminista, pois a universalidade da identidade feminina transforma-se numa forma de impor a outras culturas noções ocidentais de opressão.

Outro aspecto que vem sendo cada vez mais criticado por vários sociólogos nos últimos anos é o facto de também o sexo dever ser considerado, tal como o género, um facto aprendido, um produto construído socialmente.

Segundo Butler, na perspectiva estruturalista do feminismo, o sexo está para a natureza como o género está para a cultura, e explica que para “Foucault, the body is not ‘sexed’ in any significant sense prior to its determination within a discourse through which it becomes invested with an ‘idea’ of natural or essential sex. The body gains meaning within discourse only in the context of power relations.” (Butler, 1990:92).

Estas relações de poder originam, segundo Andersen (1997), uma matriz de dominação social, composta por etnia, classe e género, onde a forma privilegiada de identidade sexual é a heterossexualidade. Aqui, o género não designa pessoas, mas antes qualifica-as no enquadramento conceptual onde o género binário (masculino/feminino como sequência do sexo) está universalizado. A linguagem, que integra um ciclo binário de oposições (homem/mulher, masculino/feminino, etc.) que traduzem este enquadramento conceptual não permite expressar uma identidade sexual para um hermafrodita, por exemplo. Este não possui uma identidade dentro das convenções linguísticas de género e representa uma verdadeira impossibilidade sexual de identidade.

Nesta perspectiva, e sobretudo para este trabalho, importa salientar que, se o género não for encarado como um atributo dos indivíduos, mas antes como um sistema de significados, é possível compreender não só o processo que cria as diferenças sexuais e as relações de poder, mas também promover a transformação social.

4.2 Desigualdade de género

Segundo Giddens, “A desigualdade de género refere-se às diferenças de estatuto, poder e prestígio entre mulheres e homens em vários contextos. Os funcionalistas, ao explicarem a desigualdade de género, sublinham que as diferenças de género e a divisão sexual do trabalho contribuem para a estabilidade e a integração social. As abordagens feministas rejeitam a ideia de a desigualdade de género ser, de alguma forma, natural” (2001:139). Mas a Sociologia, ao enquadrar as experiências individuais no contexto das instituições sociais, torna-se extremamente importante para os Estudos das Mulheres, pois permite compreender de que forma “the experiences of women

and men are created through social institutions and, therefore, can be transformed through institutional change” (Andersen, 1997:9).

A evolução verificada no último século, no que diz respeito aos Estudos das Mulheres, integra-se num contexto mais abrangente de luta contra a desigualdade. Aliás, num processo que começou muito antes, com a Revolução Francesa e o seu ideal de “Liberdade, igualdade, fraternidade” para todos os homens⁴ e que originou a laicização da sociedade, o fim do poder absoluto, o fim da escravatura, o fim do colonialismo e de forma geral o fim de todas as formas de opressão política e social que deram origem à sociedade ocidental, que hoje conhecemos e que está assente, pelo menos teoricamente, em valores democráticos e no respeito pelos direitos humanos.

Com base em todo este processo e fundamentalmente com base nas conquistas do movimento feminista dos últimos 30 anos, há uma forte tendência para se pensar, actualmente, que a equidade de género foi alcançada no Ocidente. De facto, os dois aspectos principais, na origem da profunda desigualdade entre os sexos – o poder económico e o controlo da fertilidade – foram alcançados por muitas mulheres e, ao longo de todo este processo, os homens e as mulheres mudaram. Mas, mais uma vez, não se pode generalizar. A maioria das mulheres trabalha fora de casa e houve uma profunda alteração da divisão social e sexual do trabalho. No entanto, apesar de muitas ocuparem lugares cimeiros e serem economicamente independentes, a maioria continua a ganhar menos do que os seus colegas do sexo masculino, os lugares de maior poder e prestígio na economia e na política continuam a ser ocupados por homens, as mulheres continuam a ser as principais vítimas de violência e continuam a trabalhar mais nas tarefas domésticas, o que continua a comprovar que “... existe uma forte estabilidade estatística da universalidade da supremacia masculina, que resulta do exame da literatura antropológica sobre a questão” (Héritier, 1998:198).

Verifica-se ainda, e apesar das enormes mudanças ocorridas nas últimas décadas, um domínio masculino no plano económico e simbólico (nos valores, na tradição, nas actividades verdadeiramente valorizadas, que são as dos homens, nos comportamentos etc.). Por exemplo, se pensarmos a questão da

⁴ Mas então, ainda não para as mulheres “...l'égalité s'arrêtait aux frontières du sexe...” (Badinter, 1986:192).

educação na nossa sociedade, a actual desvalorização do papel do professor, apesar de estar obviamente associada a vários factores, não será talvez alheia ao facto de o ensino ter deixado de ser um domínio dos homens para passar a ser uma profissão sobretudo feminina, principalmente nos primeiros anos da escolaridade.

Na origem desta desigualdade entre homens e mulheres, que se verifica ainda na nossa sociedade, está o sistema patriarcal que “ne désigne pas seulement une forme de famille fondée sur la parenté masculine et la puissance paternelle. Le terme désigne aussi toute structure sociale qui prend sa source dans le pouvoir du père” (Badinter, 1986:107). Desta forma, “La relation homme/femme s’inscrit dans un système général de pouvoir, qui commande le rapport des hommes entre eux. Cela explique qu’à l’origine, les premiers coups portés contre le patriarcat le furent par les hommes et non par les femmes. Avant de penser à ruiner le pouvoir familial du père, il fallait d’abord abattre le pouvoir politique absolu du souverain et saper ses fondements religieux.” (Badinter, 1986:191).

A explicação do contínuo domínio masculino através do sistema patriarcal é criticada pela teoria evolucionista, com base na hipotética existência de um matriarcado primitivo, onde as mulheres teriam tido o poder e o domínio das sociedades. Apesar de nunca provado e de residir em grande parte no domínio da mitologia, é um facto que, mesmo “... nas sociedades matrilineares, a posse da terra, a transmissão de bens, os poderes políticos (poderes locais ou políticos mais alargados) pertencem aos homens.” (Héritier, 1998:201).

Assim, a Revolução Francesa “la plus décisive des révolutions du monde occidental, portait un coup mortel à tout pouvoir imposé par la grâce de Dieux et par la même a tout idée de supériorité naturelle de l’Un sur l’Autre” (Badinter, 1986:193), e deu origem a vários movimentos sociais de luta pela igualdade, nomeadamente o das mulheres, que não tendo sido beneficiárias directas da revolução, aproveitaram a transformação ideológica então iniciada.

A laicização da sociedade, consequente da morte do patriarcado político e da separação da Igreja e do Estado, representa igualmente um passo importante para o alcance dos direitos democráticos e da liberdade e para que todos os indivíduos sejam considerados iguais perante a lei, pois deixa de haver legitimação religiosa para a discriminação.

Durante todo este processo de conquista de direitos a vários níveis, a luta pela equidade de género sofreu alguns retrocessos, nomeadamente durante a Segunda Guerra Mundial e os regimes totalitários do século XX. Após quase duzentos anos de agonia do sistema patriarcal em que as sociedades ocidentais caminharam no sentido da democracia e da liberdade dos cidadãos a Alemanha Nazi e os sistemas totalitários europeus tentaram por vários meios retornar ao patriarcado, tanto ao patriarcado político através do culto de personalidade do líder (o Pai da nação) e do seu poder quase absoluto, como ao patriarcado familiar, enviando as mulheres de volta ao lar e ao seu papel restrito de esposas e mães. “Dans l'idéologie nazie la femme est un animal qui procréé et dont l'univers se limite à la famille, par opposition à l'homme, qui est l'architecte du macrocosme” (Badinter, 1986:184). Na Rússia, Estaline anula as leis mais liberais de Lenine e impõe a repressão, fazendo com que a “... société russe connut une contre-révolution sexuelle qui la fit ressembler de plus en plus aux autres pays européens.” (Badinter, 1986:213). Nessas países, sobretudo católicos, como a Itália, a Espanha e Portugal, verificou-se a reaproximação da Igreja e do Estado e o retorno e imposição de valores patriarcais. Aliás, as sociedades protestantes, do norte da Europa e os Estados Unidos evoluíram muito mais rapidamente que as católicas no que respeita à igualdade de direitos entre homens e mulheres. Os países católicos foram os últimos a conceder o direito de voto, abertura do mercado de trabalho e controlo sobre a própria fertilidade às mulheres (alguns, como Portugal, ainda não concedem total direito de controlo da fertilidade às mulheres).

No final dos anos sessenta, uma nova geração nascida no pós-guerra, preconizou na Europa e nos Estados Unidos uma verdadeira revolução social de valores, o golpe fatal no patriarcado e a conquista de direitos das mulheres. Esta geração que cresceu a ouvir os horrores da Segunda Guerra Mundial, com as guerras coloniais e com a guerra do Vietname, com a repressão dos regimes totalitários e com o desenvolvimento da globalização onde a comunicação começa a formar a opinião pública e onde o mundo inteiro se encontra no mesmo ecrã de televisão, nas notícias das rádios e jornais, esmagada pelo horror da violência e por todas as características masculinas que lhe estão na origem, acaba por rejeitar os valores paternos e por lutar por uma sociedade pacífica, de respeito pela natureza e pelos direitos humanos.

“En contestant toutes les valeurs paternelles, les fils se rapprochaient inconsciemment de celles des mères, traditionnellement ennemies de la guerre, ignorantes de la concurrence, étrangères au pouvoir et à l’oppression.” (Badinter, 1986:219), abrindo caminho para a mudança dos papéis sociais dos homens e das mulheres, que não mais cessou, e para a conquista de uma cada vez maior equidade de género na sociedade ocidental.

4.3 Papéis sexuais e identidade de género

Para melhor compreender a desigualdade de género é fundamental conhecer os diferentes papéis de género associados ao masculino e ao feminino.

O conceito de género é mais abrangente. Género está institucionalizado e faz parte da estrutura social que condiciona as relações de homens e mulheres, a vários níveis. Já os papéis de género “... are the patterns through which gender relations are expressed...” (Andersen, 1997:31). Através da construção social da identidade de género os indivíduos assumem papéis de género que variam no espaço e no tempo mas que determinam “... the expectations for behaviour and attitudes that the culture defines as appropriate for women and men. (Andersen, 1997:31). As expectativas de género associadas à masculinidade e à feminilidade, condicionam os papéis de género tanto dos homens como das mulheres.

Ao longo da história do mundo ocidental, e da maioria das sociedades, o papel social da mulher esteve sempre refém do sistema patriarcal que numa perspectiva de constante domínio masculino, a reduzia ao papel de objecto de troca e procriação. A instituição do casamento, uma forma universal de interdição, do tabu universal do incesto, tem por base as relações de parentesco e serve de alicerce a toda a sociedade e durante a maior parte da nossa história, e ainda hoje em muitas sociedades, “... c’est lui qui donne à la femme un double statu d’objet. Elle est objet pour le père qui l’échange. Elle reste un objet pour le mari qui l’obtient.” (Badinter, 1986 :136). Para o marido, a mulher torna-se num instrumento de promoção social e sobretudo de procriação, um ventre que ele domina e que lhe garante uma linhagem. A incerteza da paternidade está na origem do domínio do corpo da mulher, como forma de controlo social. “Cette terrible angoisse de la trahison des femmes est propre à toutes les communautés humaines, mais les sociétés patriarcales ont

inventé des multiples ruses pour rester maître du ventre de l'épouse: le mari peut la tenir à l'écart de tous les autres hommes, et c'est l'harem; il peut inventer un système mécanique empêchant les rapports sexuels, et c'est la ceinture de chasteté; il peut lui enlever le clitoris pour atténuer ses pulsions érotiques, et c'est la clitoridectomie." (Badinter, 1986:145).

Ainda hoje, na nossa sociedade, o adultério é mais criticado e reprovado se for preconizado por mulheres do que por homens e em muitas sociedades as punições perante o crime de adultério são profundamente diferentes, sendo sempre mais pesadas para as mulheres.

Durante a maior parte da história e em praticamente todo o mundo, a mulher não tem identidade fora do casamento e da maternidade; não tem direito de propriedade (pois os seus bens passam directamente para a propriedade do marido), não tem direito de escolha, não tem quaisquer direitos de cidadania, não tem direitos sobre o seu próprio corpo e o seu lugar é a casa.

Na lógica da dominação social da mulher é fundamental ter em conta os estereótipos de género que lhe estão associados e que têm influência na construção da identidade de género e no papel de género. Os estereótipos de género "referem-se a atributos pessoais, ou seja, abarcam propriedade físicas, características de personalidade e padrões de comportamento, e são essencialmente estruturas cognitivas organizadas que facilitam a categorização e simplificação do ambiente social." (Mota-Ribeiro, 2005:17). No Ocidente a cultura judaico-cristã criou dois estereótipos antagónicos, dois modelos de representações que as mulheres tendem a aceitar naturalmente: a mulher divinizada no seu papel de mãe, esposa e virgem, baseada em Maria e a mulher diabolizada, promíscua, ardilosa, independente, enquanto símbolo do pecado e do caos, baseada em Eva. É interessante verificar o quanto ambos os estereótipos representam simbolicamente uma visão negativa do feminino, pois nesta desconstrução simplista da diversidade individual, a mulher só pode ser ou o símbolo do Mal e causadora da desordem social, ou viver tentando imitar Maria, um modelo de perfeição divinizado pelos homens, que nunca conseguirá alcançar pois é biologicamente impossível conceber sem prática sexual, e portanto, alcançar em simultâneo os três aspectos fundamentais deste ideal feminino: ser virgem, esposa e mãe. A Igreja, ao idealizar Maria como ideal do feminino, cria um modelo que ao mesmo tempo aproxima "... as

mulheres das características negativas de Eva (...) afasta-as definitivamente de Maria, e de todas as suas qualidades” (Mota-Ribeiro, 2005:27). De uma ou de outra forma a mulher, ao contrário do homem, é sempre um ser imperfeito. Hoje em dia, são os média os principais promotores dos estereótipos de género, impondo às mulheres ideais de beleza e de comportamento que se sintetizam em modelos onde a mulher é representada como super-mãe ou objecto sexual, abertamente ainda extremamente influenciados pela cultura judaico-cristã dominante.

Num mundo povoado por identidades complexas individuais, a simplificação do ambiente social através dos estereótipos assume um papel fundamental na distinção homem/mulher. Mesmo assim, no universo social complexo em que vivemos a identidade de género muda conforme o estatuto da mulher na sociedade e tem consequências diferentes para homens e mulheres. Por exemplo, “...ageing is less stressful for women in societies where there is a strong tie to family and kin, not just to a husband; where there are extended, not nuclear, family systems; where there is positive role for mothers-in-law.” (Andersen, 1997:42).

O papel sexual da mulher e os estereótipos de ideal femininos são ainda e sempre associados à sua aptidão biológica para a maternidade, apesar de nunca se ter comprovado qualquer determinismo biológico no que respeita, por exemplo, ao facto de essa aptidão estar associada a conceitos culturais como o instinto maternal, dotando a mulher de uma performance inata para cuidar de crianças.

Nesta perspectiva e sendo a reprodução uma preocupação constante em todas as sociedades humanas, verifica-se a existência de várias fórmulas de convenção social para sistemas de filiação e de parentesco, onde os papéis sexuais podem ser distintos no espaço e no tempo, mas sempre subjacentes ao domínio masculino. Um forte exemplo, que nos ajuda a clarificar esta questão, é o de Hérítier (1998) e diz respeito à esterilidade. No seu trabalho antropológico a impossibilidade de reproduzir é sempre atribuída à mulher⁵, e esta incapacidade é de tal forma contrária ao papel sexual que esta tem de

⁵ Mesmo na nossa sociedade e apesar da divulgação de estudos científicos sobre a matéria, a resposta popular imediata à questão da esterilidade responsabiliza, na maior parte das vezes, a mulher.

desenvolver (a maternidade), que as mulheres estéreis são frequentemente julgadas como bruxas e acusadas de terem atraído tamanha desgraça em várias sociedades. Para os Samo, do Burkina-Faso “A mulher estéril não é considerada verdadeira mulher, *Lo*; morrerá *Sum*, isto é, jovem imatura, e será enterrada no cemitério das crianças, sem que os feiticeiros, por ocasião do seu funeral façam soar os grandes tambores que se utilizam unicamente para honrar as mulheres fecundas...” (Héritier, 1998:74). E entre os Nuer, por exemplo, uma mulher estéril é considerada um homem e pode desposar outra mulher que, através de um “servidor” lhe vai assegurar descendência; os filhos chamar-lhe-ão pai e não reconhecem qualquer ligação ao progenitor, uma invenção social que contorna o vazio de identidade e lugar no colectivo das mulheres inférteis. “Estatutos e papéis masculino e feminino são aqui independentes do sexo: é a fecundidade feminina, ou a sua ausência, que cria a linha de separação” (Héritier, 1998:253). Em muitas sociedades, uma mulher só é verdadeiramente reconhecida como tal depois de ter procriado, mesmo que seja casada. A filiação não passa de uma regra social que define a pertença de um indivíduo a um grupo através de um sistema de parentesco que “... é uma manipulação simbólica do real, uma lógica do social” (Héritier, 1998:63).

Hoje em dia, nas sociedades modernas verifica-se um fenómeno novo, a opção pelo celibato como modo de vida, a recusa espontânea da instituição do casamento e do cumprimento do papel sexual de progenitor, que à luz das convenções representa um acto anti-social e de própria negação do indivíduo que, desta forma, não poderá realizar-se plenamente. O celibato, enquanto expressão perfeita de uma opção individual, é um fenómeno muito recente, associado ao “... aparecimento da noção de indivíduo; a ideia de que os interesses do indivíduo dominem sobre os da colectividade; a certeza de que a realização da pessoa não passa necessariamente pelo fabrico de uma descendência; a possibilidade para ambos os sexos de assumir as mesmas tarefas, pelo menos na esfera privada, senão na esfera pública” (Héritier, 1998:236).

Uma questão interessante de se verificar, perante este fenómeno ameaçador da ordem social instituída, consiste no facto de haver uma percepção da sociedade diferente perante o celibato quando este é uma opção do homem,

ou da mulher: o homem só se prejudicará a si próprio, ao passo que na mulher esta atitude representa uma ameaça para o colectivo.

Esta dicotomia entre individual e colectivo, com uma valorização cada vez maior do aspecto individual, é um fenómeno das sociedades modernas, fruto da globalização, a que Beck chama sociedade de risco "... repleta de interesses conflituosos entre a família, o trabalho, o amor e a liberdade para prosseguir objectivos pessoais" (Giddens, 2001:180), e que está na origem do desenvolvimento de novas e diversas identidades de género e papéis sexuais.

Como afirma Butler (1990:112): "If sex does not limit gender, then perhaps there are genders, ways of culturally interpreting the sexed body, that are in no way restricted by the apparent duality of sex."

Encontramo-nos assim numa época onde o individual ganha terreno ao colectivo permitindo a recriação do indivíduo e da identidade, nomeadamente a sua identidade de género, masculino, feminino, andrógino, gay, lésbica, transsexual... E onde o amor, ao contrário do que aconteceu durante a maior parte da nossa história, constitui a base para o alcance da satisfação pessoal. Segundo Badinter (1986:166), a instituição do casamento, enquanto mecanismo de dominação masculina da sociedade, implicou sempre até recentemente "l'absence de conditions de possibilité de l'amour-tendresse, qui lie plus sûrement l'homme et la femme. Un tel amour nécessite une autre conception des sexes, un environnement différent, fait de confiance, d'un minimum de ressemblance et, à tout le moins, de respect mutuel."

Este reforço do individualismo, da necessidade de satisfação social reflecte-se e é consequência da rápida mudança de papéis de género, ainda que as instituições sociais se alterem com muito mais lentidão. Se na maioria dos países da Europa, sobretudo nas zonas urbanas, os indivíduos assumem identidades de género marginais ao padrão socialmente alicerçado na heterossexualidade, cada vez com maior segurança, também é certo que juridicamente a instituição da família continua a fundamentar-se na heterossexualidade como ordem social dominada pelo homem e são muito poucos os países que permitem o casamento entre homossexuais.

É importante reter que o enquadramento do género no âmbito das instituições sociais implica que para promover mudanças sociais não basta mudar

mentalidades, comportamentos e papéis de género no foro individual de acordo com a vontade individual, é fundamental mudar também as instituições sociais. O facto de um grupo cada vez maior de indivíduos na sociedade achar que as mulheres têm o mesmo direito de voto que os homens não implicou por si só a mudança social. A mudança de mentalidades individual só deu origem à transformação social quando esse direito foi legislado e passou do foro individual ao colectivo.

A vontade manifestada por muitos países em desenvolvimento de alcançar os objectivos da Educação Para Todos, reduzindo inclusivamente a desigualdade entre rapazes e raparigas, só pode ser alcançada através de mudanças verificadas nas instituições, caso contrário ficará sempre refém da vontade individual impossível de concretizar por falta de meios institucionais. Por exemplo, onde as raparigas grávidas são impedidas de prosseguir os seus estudos, a equidade de género só pode ser alcançada se barreiras institucionais como esta forem derrubadas. Habermas explica de forma clara que quando se aborda a questão de “...l’interdépendance qui existe entre l’identité individuelle et l’identité collective, une question fondamentale se pose qui est de savoir si un ordre juridique structuré autour de l’individu, et élaboré a partir de ses droits subjectifs, est tout simplement capable de rendre justice aux requêtes exprimées dans les luttes pour la reconnaissance, dans la mesure où ce qui s’y exprime, c’est quand même, avant tout, l’articulation et l’affirmation par elles-mêmes d’identités collectives. (2005:216).

4.4 Socialização de género

Se consideramos o género como social e enraizado nas instituições sociais, “present in the processes, practices, images and ideologies, and distribution of power in the various sectors of social life” (Andersen:1997, cit. Acker, 1992:567) e não um fenómeno natural, isso significa que os papéis de género têm de ser aprendidos, o que acontece através do processo de socialização, “In other words, it is through the socialization process that gender is socially constructed.” (Andersen, 1997:32).

Os comportamentos e atitudes considerados adequados ao feminino e ao masculino são assim interiorizados de acordo com as sanções e as expectativas sociais e o processo de socialização é viabilizado através dos

agentes de socialização, instituições como a família, a escola, a religião, a economia e o estado. No entanto, segundo Giddens (2005:110), “Muitos autores afirmam que a socialização de género não é um processo inerentemente harmonioso; diferentes agentes, como a família, a escola e o grupo de amigos, poderão entrar em conflito entre si.” É certo que as pessoas não são agentes passivos perante as influências sociais, mas todos somos expostos a padrões e modelos de género cujas expectativas acabamos por melhor ou pior cumprir por forma a construir uma identidade de género que nos sirva de referência no grupo social a que pertencemos, ou seja, uma definição pessoal de nós próprios baseada naquilo que significa para cada um ser homem ou mulher.

O processo de socialização começa desde o nascimento e prolonga-se ao longo da vida, havendo recurso a mais estereótipos de género na infância. Vários estudos demonstram que, mesmo nas sociedades modernas, os pais continuam a tratar os filhos de forma diferente conforme o seu sexo biológico. Por exemplo, quando ainda antes do nascimento os progenitores começam a decorar o quarto da criança em tons de rosa ou azul, ou a comprar roupa e brinquedos que julgam adequados, conforme o sexo da criança, estão a assumir o papel de primeiros agentes de socialização de género para o indivíduo que vai nascer. Ao longo da vida, o processo de socialização continua, sendo um factor constante de tensão tanto para os homens como para as mulheres satisfazer as expectativas de género que lhes são implicitamente atribuídas. Hoje em dia talvez os homens sejam ainda mais pressionados a cumprir determinados estereótipos do que as mulheres, que parecem possuir mais flexibilidade na construção da sua identidade. Basta reflectirmos na moda, por exemplo, onde, apesar das propostas mais arrojadas e menos convencionais, os homens continuam a ter opções muito mais limitadas dentro do espectro do socialmente aceite. A mudança de papéis de género foi muito maior para as mulheres do que para os homens, permitindo que algumas invadissem domínios masculinos sem entrarem em ruptura com a sua identidade de género (uma mulher pode parecer sedutora e provocadora ao usar um smoking Yves Sait Laurent, sem que contudo pareça menos feminina). Apesar de os homens também viverem uma profunda mudança nos seus papéis, em grande parte para se adaptarem a um mundo onde os

modelos do feminino se alteraram de forma dramática, esta é mais tímida e reservada, é sobretudo mais lenta na tentativa de acompanhar as profundas mudanças sociais da sociedade moderna.

Há duas teorias dominantes sobre a formação da identidade de género. A teoria da identificação, que pressupõe uma aprendizagem inconsciente, e que está fortemente ligada a Sigmund Freud, pressupõe que a criança se identifica com o progenitor do mesmo sexo e dá particular relevo à relação entre a criança e a família. De acordo com esta teoria a mudança dos papéis de género e o fim da desigualdade de género só pode acontecer se a estrutura familiar for transformada. Esta teoria, apesar de ser talvez a mais influente, é também a mais controversa, pois Freud “... parece identificar demasiado estreitamente o género com a consciência genital, estando certamente envolvidos outros factores mais subtils” (Giddens, 2005:112). Senão vejamos, deixando de lado as famílias mais conservadoras onde as expectativas de género são muito vincadas, no caso de uma família monoparental, onde a mãe trabalha, passa mais tempo fora de casa e tem menos tempo para dedicar à família, a filha pode não seguir este modelo e desejar para si, como objectivo de vida ser mãe e esposa, em ruptura com o modelo familiar em que está inserida mas de acordo com modelos e expectativas sociais mais estáveis e sólidos que lhe são transmitidos através de outros agentes de socialização de género.

A outra teoria dominante é a da aprendizagem social, behaviorista, onde a socialização de género se processa como resposta humana ao ambiente. Amplamente fundamentada no trabalho de Jean Piaget, pressupõe que as crianças criam “... mental categories that emerge through interactions with the social world.” (Andersen, 1997:45). Nesta perspectiva as crianças experimentam diferentes fases de desenvolvimento cognitivo, interiorizando conhecimento sobre o seu próprio sexo e categorizando os outros como pertencendo ao sexo masculino ou feminino e assumindo que o género é uma categoria inalterável. Segundo esta teoria, de acordo com as expectativas sociais atribuídas a cada papel de género, o desenvolvimento das crianças vai sendo mediado através da valorização das suas respostas positivas e da punição das respostas inapropriadas. Por exemplo, ainda é comum quando uma criança do sexo masculino se magoa, reprimir-se a exteriorização das

suas emoções afirmando que “um menino não chora!”, ou criticar uma criança do sexo feminino que durante uma brincadeira suja a roupa e fica desalinhada, com expressões do tipo “Olha como estás toda suja, pareces um rapaz!” Segundo esta perspectiva teórica, a mudança das desigualdades de género necessitam de modelos femininos que assumam posições de liderança e autoridade “... to compensate for the learned sense of self that they acquire through traditional socialization practices” (Andersen, 1997:45).

“Não há, pois, dúvidas (e as diversas teorias mostram-no) da centralidade da cultura e das expectativas sociais para a formação da identidade sexual nos indivíduos “ (Mota-Ribeiro, 2005:21). O grande desafio que as sociedades modernas enfrentam actualmente prende-se sobretudo com a diversidade cada vez maior de modelos de género e com a rapidez com que se verificam as transformações sociais, em consequência da globalização e da valorização cada vez maior do individualismo. Em termos globais, o desafio é talvez ainda maior e coloca-se a outro nível, ao da multiculturalidade, onde “la liberté des femmes est un élément central dans la construction d’une société multiculturelle, parce qu’elle assure à la fois l’égalité des chances professionnelles et économiques entre hommes et femmes et la spécificité de chacun des deux espaces culturels dans la mise en oeuvre des mêmes droits humains fondamentaux” (Touraine, 1997:228). Mas aqui a questão principal reside na forma de alcançar a equidade de género, através de que meios e com que consequências sociais, em sociedades que não são industrializadas, onde o sistema patriarcal domina a organização social, onde os estereótipos de género e os papéis sexuais são reduzidos e muito vinculados e onde o colectivo assume um papel preponderante face ao individual.

No actual confronto de culturas, onde as transformações sociais são rápidas e profundas, é fundamental reconhecer a diversidade entre culturas e as relações de dominação existentes entre elas, na certeza de que a transformação social neste contexto acarreta riscos elevados onde, segundo Touraine (1997:241), “La difficulté de construire une société⁶ multiculturelle est celle que rencontre toute entreprise démocratique: il faut combiner un mouvement libérateur, toujours chargé de refus, avec la reconnaissance de l’Autre et du pluralisme.”

⁶ Neste contexto, uma sociedade global.

5. Educação e Género em Moçambique

5.1 Panorama histórico

A presença portuguesa no território foi muito débil até ao século XIX, não se verificando qualquer preocupação do estado português com a implementação de um sistema de ensino.

A colonização efectiva de Moçambique é marcada por uma política profundamente economicista, de realização de capital, baseada na exploração da mão-de-obra “indígena”. Apesar de redutora, podemos dizer que vai ser esta orientação política que vai marcar a acção portuguesa em Moçambique e que vai influenciar todas as políticas educativas do governo colonial.

Em 1926 o “Estatuto Orgânico das Missões Católicas” extingue as “missões laicas” e “missões civilizadoras” e revigora a intervenção das missões católicas. Alguns anos mais tarde, em 1930, o governo colonial implementa uma profunda modificação do sistema educacional, com vista à obtenção de um controlo mais directo sobre a educação da população negra, com o objectivo de “...criar um sistema capaz de habilitar o ‘indígena’ para o seu papel específico de trabalhador barato na economia colonial moçambicana” (MAZULA, 1995:46). A partir desta data dá-se a separação entre o ensino dos brancos e o ensino dos negros e a legislação impede o ensino das línguas nacionais moçambicanas, excepto como recurso para o ensino da religião. O ensino passa a ser obrigatório e há um aumento no número de missões e igrejas católicas, por oposição à diminuição e mesmo discriminação da presença de outras religiões.

O ensino passa, nessa altura, a ser dividido entre Ensino Primário Elementar (para os brancos e assimilados) e Ensino Primário Rudimentar (ou “indígena”). O primeiro é composto por 4 classes que se dividem em 2 graus (o 1º, da 1ª à 3ª classe e o 2º correspondente à 4ª classe), dando depois acesso ao Curso Geral (1º ao 5º ano) e Complementar (6º e 7º ano) do ensino liceal.

Quanto ao Ensino Primário Rudimentar, este era composto por 3 classes, que correspondiam à 2ª classe do ensino elementar e dava acesso ao Ensino Profissional Indígena que correspondia a Escolas Profissionais (feminino) e

Escolas de Artes e Ofícios (masculino) ou ao Ensino Normal Indígena que consistia em Escolas de Habilitação de Professores (onde formavam professores ‘indígenas’ para o Ensino Rudimentar).

Esta reforma do sistema de ensino é um reflexo das circunstâncias histórico-económicas da época, “A formação do indígena e a criação da figura juridico-política do ‘assimilado’ impunham-se como necessidade de força de trabalho qualificada para a maior exploração capitalista.” (Mazula, 1995), criando um sistema de ensino oficial para os filhos dos colonos e assimilados e um sistema de ensino indígena articulado à estrutura do sistema.

O principal aliado do governo colonial é a Igreja que com a Concordata e o Acordo Missionário de 1940, realiza uma aliança institucional com o estado. Nessa altura o regime transfere para a Igreja Católica a responsabilidade do Ensino Rudimentar, passando a controlar toda a actividade da Igreja. Salvo raras excepções de alguns elementos da Igreja, esta instituição vai manter uma estreita ligação com os elementos mais repressivos do sistema colonial, como os trabalhos forçados e as culturas obrigatórias, a expropriação de terras aos camponeses e a mão-de-obra mal paga ou forçada. Note-se que os próprios alunos do Ensino Rudimentar eram obrigados a trabalhos forçados, como forma de pagamento da educação recebida. A esta prática chamavam “xipadre”, o chibalo⁷ na machamba das missões. Verifica-se uma forte identificação da Igreja Católica com o Regime e a sua ideologia ao assumir o seu papel “civilizador” como justificação do próprio colonialismo.

A “assimilação” funcionava nesta época como um instrumento de consolidação do poder colonial e como justificação do carácter racista da política e das instituições coloniais. Os requisitos para um indivíduo ser considerado assimilado eram os seguintes:

- saber ler, escrever e falar português
- ter meios suficientes para sustentar a família
- ter bom comportamento
- ter a necessária educação e hábitos sociais e individuais em conformidade com a lei pública e privada de Portugal

⁷ Trabalhos forçados a que os mais pobres eram sujeitos para pagar os custos da educação.

- fazer requerimentos às autoridades administrativas da área, que o levará ao governador do distrito para ser aprovado.

Entre 1945 e 1961 viveu-se o apogeu colonial que foi, em grande parte, caracterizado por um aumento do número de colonos que ocupavam funções mais especializadas e exigentes e cuja situação social e económica privilegiada acabou por ser reforçada por barreiras raciais cada vez mais marcadas. Destaca-se aqui o sistema de ensino discriminatório, que tendo já à partida uma estrutura deficiente, ainda era ministrado por professores de péssima qualidade e mal preparados, com grandes dificuldades no ensino de outras matérias para além do catecismo, o que provocava enormes taxas de insucesso escolar e que na realidade vedava o acesso dos negros ao ensino superior e a postos de trabalho mais valorizados. Durante este período verificou-se assim uma separação cada vez maior dos sistemas de ensino. O sistema elementar acompanhou a expansão do sistema de ensino em Portugal, privilegiando sobretudo os filhos da crescente população branca. Entretanto, o sistema de exames de admissão aos liceus continuava a afastar os negros.

Em 1954, criou-se o estatuto do indigenato que acabou por introduzir novos requisitos legais para comprovar, com efeitos retroactivos, o seu estatuto. Esta medida levou a que muitas pessoas consideradas assimiladas, e a quem não era exigido documentação específica para o provar, chegando alguns destes a ser inscritos nos recenseamentos eleitorais e a usar o direito de voto, passassem à condição de “indígena” que nunca antes haviam tido. Um dos resultados mais perturbadores desta medida foi o facto de muitos filhos de pessoas nestas condições terem sido obrigados a submeter-se à educação discriminatória indicada para a maioria dos negros.

Outro exemplo da profunda convivência da Igreja com a política do regime está associado à assimilação. A política assimilacionista, enquanto ferramenta de legitimação da política colonial, é aplicada a várias figuras de prestígio socio-económico e a auxiliares do regime na repressão, como os capatazes e os sipaios. Neste contexto inaugurou-se, em 1950, uma escola especial para os filhos dos régulos, uma vez que estes eram vistos como agentes da disciplina política, social, laboral e do colonialismo.

Em 1954 a taxa de analfabetismo em Moçambique era a mais alta de toda a África.

Durante todo este período foi fundamental o papel das igrejas protestantes em Moçambique. Estas sofreram bastante em consequência da aliança entre o estado colonial e a Igreja Católica, pois ofereciam um tipo de educação menos discriminatório e que usava as línguas moçambicanas, muito distante, portanto, das opções e ideologias do estado. No entanto, apesar das dificuldades, estas missões continuaram activas e a desempenhar o seu papel educacional e foram fundamentais para o desenvolvimento da consciência política de uma fracção da sociedade, formando alguns dos que seriam mais tarde fundadores dos movimentos de libertação, como Eduardo Mondlane.

Um caso paradigmático é o da Missão Suíça, como descreve Teresa Cruz e Silva, "...implementation of Estado Novo education policies for the 'native' population during the 1940's and 1950's, resulted in increased tension between the colonial state and the Swiss Mission. This situation resulted partly from widely different positions concerning the Portuguese, nationalist orientation and content of education that was to be promoted in all rudimentary schools (and others). In this task, the Swiss Mission and other Protestant missions were reluctant partners compared to the Catholic missions whose acceptance and transmission of state ideology, at least institutionally, seemed complete. Moreover, because colonial rule came to be increasingly questioned in this period, this difference came to mark out their political fields of action" (Silva, 2001:65).

A partir dos anos sessenta, e com a evolução dos movimentos de libertação em África, Portugal começa a sofrer fortes pressões da comunidade internacional para alterar a sua política educativa nas colónias. Os argumentos contra a política portuguesa contestavam o segregacionismo e denunciavam as elevadíssimas taxas de insucesso escolar dos negros.

O governo colonial resolve então proceder a uma reforma na educação com vista ao desenvolvimento económico, adoptando também uma política assimilacionista mais vigorosa.

No essencial, quase nada se altera, senão vejamos: em 1962 é introduzido o Ensino de Adaptação (3 anos) que através de exame permitia a passagem para a 3ª classe do Ensino Primário. No final da 4ª classe manteve-se o exame de acesso aos níveis seguintes (bloqueando o acesso dos menos preparados) e a passagem directa ao Ensino Normal Indígena (mais 3 anos), completando

assim a educação dos negros. Em 1964, o Ensino Rudimentar é substituído pelo Ensino Elementar dos Indígenas, mas tal como anteriormente, “O sistema não permitia o ingresso directo do aluno indígena no Magistério Primário (reservado ao ensino europeu) e nos Estudos Gerais Universitários” (Mazula, 1995:88).

No censo de 1970, o resultado da política educativa do governo colonial é representado por 89,7% de analfabetos, 16,8% da população inscrita no ensino primário e 0,23% da população inscrita no ensino secundário. Não há quaisquer dados estatísticos que contemplem a variante de género.

É este o cenário da educação em Moçambique quando a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) começa a avançar na sua luta armada contra o colonialismo e a dominar as zonas entretanto libertadas. Para Eduardo, Mondlane, a educação representava uma condição político-ideológica fundamental para o sucesso da luta armada. Desta forma, a FRELIMO concebeu paralelamente um programa militar e um programa educacional, que até à independência, foi implementando nas zonas libertadas. Ideologicamente também o papel social da mulher é mais valorizado, sofrendo a este nível fortes influências marxistas e uma maior permeabilidade ao que no Ocidente se conquistava em termos de direitos das mulheres.

Na sequência do deficiente ensino colonial o movimento defrontou-se com uma enorme falta de quadros em todos os campos e o futuro da acção armada estava dependente da existência de pessoas qualificadas a nível técnico e com um nível básico de educação. A enorme taxa de analfabetismo também dificultava o desenvolvimento da consciência política da população. A FRELIMO lançou então uma campanha de massificação do ensino nas zonas libertadas articulando educação formal, alfabetização e escolarização de adultos e formação de professores. “A alfabetização e escolarização de adultos era dada aos guerrilheiros, que por sua vez, ensinavam as populações. (...) Era dada especial atenção à formação e educação de professores.” (Mazula, 1995:113).

A educação era profundamente ideológica e visava formar o espírito de unidade nacional dando uma dimensão cultural à luta pela libertação. A adesão em massa das populações originava um recrutamento de professores baseado no princípio segundo o qual, quem tinham estudado devia ensinar a quem não

sabia. A partir da data da independência, em 1975, a FRELIMO estende a todo o país a política educativa, até então desenvolvida nas zonas libertadas. As mulheres adquirem então o direito de voto, e alcançam níveis de cidadania participativa, inclusivamente na luta armada, até então desconhecidos.

Em traços gerais, o Sistema Nacional de Educação pode ser caracterizado como um sistema único de ensino, laico e público, onde a escolaridade primária passa de 4 para 7 anos e onde existe uma unicidade do sistema com possibilidade de ingresso na vida activa no final de cada nível ou ingresso no nível seguinte. O novo governo criou, assim, um sistema de ensino igualitário e extensivo a toda a população (deixando de haver escolas para negros e brancos, para rapazes e raparigas) e fez um grande esforço na construção de estruturas que permitiram o acesso da maior parte da população à educação. No entanto, apesar da explosão de matrículas verificada nos primeiros anos da independência, a percentagem de alunos a frequentar o ensino primário vai diminuindo gradualmente e o abandono da escola e o insucesso escolar vão atingindo valores cada vez mais elevados. A estes factos não foi com certeza alheia a guerra civil devastadora que destruiu a maioria das escolas, obrigou à deslocação de populações e conduziu o país a uma profunda crise económica. Actualmente, com o final da guerra e o apoio dado pelas agências internacionais no âmbito da Educação, o governo moçambicano encontra-se em condições de realizar uma profunda transformação da política educativa, planeada em várias etapas e que passa pela introdução da educação bilingue no ensino básico, usando a língua materna dos alunos num processo de transição gradual para o Português como língua de ensino, mantendo as línguas nacionais como disciplina. Outra transformação importante passa pela tematização interdisciplinar dos programas e pela produção de manuais escolares e materiais pedagógicos adaptados à realidade moçambicana e desenvolvidos de raiz para o novo programa curricular.

Desta forma, o governo moçambicano espera diminuir significativamente o abandono da escola e o insucesso escolar e promover uma educação adaptada à realidade actual do país que luta pela sua integração regional e pelo desenvolvimento económico, num contexto internacional competitivo e liberal, sem perder a sua identidade multicultural.

5.2 Ensino excludente: problemas e desafios

Como se pode verificar pelo contexto histórico do sistema educativo moçambicano, as políticas educativas reflectiram sempre o momento histórico e as dinâmicas de desenvolvimento internacionais.

Durante o período colonial privilegiou-se os interesses do país colonizador e promoveu-se um sistema de ensino desigual e excludente para os negros. Nesta fase, as questões de género associadas à educação implicavam também mais factores de exclusão para as mulheres indígenas, que por pertencerem ao género feminino viam os seus direitos de cidadania restritos e o seu direito à educação limitado e desvalorizado, o que reflectia o retrocesso a que o estado ditatorial português votou o desenvolvimento da igualdade de género e das liberdades em geral, sobretudo em Portugal mas também nas colónias de então. Numa forte revitalização do patriarcado político e familiar, o Estado distanciou-se cada vez mais dos progressos que outros países faziam nestas áreas.

Num momento crítico, em 1972, quando a descolonização de África se encontrava na ordem do dia, a par das conquistas do movimento feminista no Ocidente, a *Société Africaine de Culture* realizou um interessante colóquio internacional subordinado ao tema “La civilisation de la femme dans la tradition africaine” onde é bem patente a necessidade de valorização da cultura africana, defendida como promotora de um papel social da mulher mais digno e prestigiante e a rejeição dos valores e cultura ocidentais: “L’Europe n’a rien à nous apprendre du point de vue social, moral, etc. Mais l’Europe a un message technique pour nous: les sciences exactes, les mathématiques, etc. Mais quant à dire que les Européens sont partout supérieures, plus nous adoptons certaines de leurs mentalités et comportement, plus nous enregistrons beaucoup de cas de folie” (*Société Africaine de Culture*:1972, 86).

Este colóquio que surge como uma crítica ao mundo ocidental, centrada no movimento feminista, reuniu participantes de vários países anglófonos e francófonos, sem surpresa, pois eram os que na época registavam um maior desenvolvimento do feminismo e da luta pela igualdade. É particularmente interessante verificar que a apologia da mulher na cultura africana então

defendida, se centra na defesa dos mesmos conceitos de dominação masculina contestados pelas feministas ao hiper valorizar o papel social da mulher como esposa e mãe: “When she joins the kin group of her husband, who live together, her status among them is indeed very junior. It improves with time and her ability to assimilate herself into the new family group. When she bears a child, she can then be considered a full member of the group because she now becomes a ‘mother’ of their child” (Société Africaine de Culture, 1972:38). Para a maioria dos participantes de então, a industrialização levada pelos europeus está na origem de uma desigualdade de género que a cultura tradicional não conhecia, ao provocar uma profunda mudança no tecido social, associada à divisão sexual do trabalho, impondo às mulheres uma dependência económica dos maridos até então desconhecida. No contexto de Moçambique, as mudanças sociais introduzidas pela política de assimilação, assim como a crescente influência da Igreja, promotora de novos e fortes estereótipos de género, reflectem esta realidade. Também a escola, enquanto fruto da cultura ocidental é encarada como um factor promotor de desigualdade: “L’influence de l’École coloniale a surtout été décisive. En se greffant sur le système traditionnel, elle a considérablement réduit le rôle de la mère et des parents en général” (Société Africaine de Culture, 1972:240).

Na verdade, a cultura tradicional está assente em estereótipos igualmente fortes e de dominação masculina (a educação tradicional também separa rapazes e raparigas, o principal papel social da mulher é o de mãe e o casamento é uma instituição social incontornável), mas a introdução de novos modelos ocidentais promove a inferioridade das populações locais e da sua cultura e organização social, criando um fosso civilizacional que, ao encarar a cultura local como inferior, acentua ainda mais as desigualdades de género. Ou seja, as mulheres são inferiores por serem “indígenas”, tal como os homens, face à população branca, mas são duplamente inferiores por serem mulheres, mesmo face às mulheres brancas, que por serem brancas correspondiam aos modelos de mulher promovidos e socialmente aceites, pelo estado e pela Igreja.

O trabalho do padre Henrique Junod, em 1895, quando este dirigia a Missão Suíça em Lourenço Marques, “Usos e Costumes dos Bantus”, é particularmente importante para este trabalho ao centrar-se na tribo Tonga, que

então se estendia pelos territórios do Transval, Natal, Rodésia e Moçambique, e nos transmite um olhar rigoroso sobre o papel social da mulher, na zona onde se realizaram os nossos estudos de caso, permitindo-nos compreender alguns dos dados recolhidos sobre a sociedade local à luz da sua história e tradições seculares.

O facto da mulher casada ou grávida ser enviada para casa da família do companheiro, passando a integrá-la e a cumprir aí vários deveres quotidianos, assim como a tradição de pagamento da noiva através do lobolo, têm raízes ancestrais: “A criança tonga é sempre recebida com alegria por toda a família. Se é rapariga significa acréscimo de bois, que permitirão mais tarde comprar mulher para um dos filhos; é pois, não só um aumento de riqueza, mas também aumento do número dos membros da família. Se é rapaz, não há enriquecimento material directo, mas o clã torna-se mais forte e o nome do pai é glorificado e perpetuado” (Junod, 1974:53). É clara a similaridade verificada actualmente nas comunidades observadas, onde além do mais se faz notar uma extraordinária influência da Igreja, seja qual for a confissão religiosa. Este casamento entre tradição e religião intensificou ainda mais a desigualdade verificada entre homens e mulheres, colocando estas últimas num patamar de clara inferioridade, agora tal como no passado. “Digo apenas que se uma mulher tonga não pode imaginar a vida sem o casamento, todavia ela entra no novo estado sem nenhum entusiasmo. Os pais preveniram-na que seria mal tratada, acusada de feitiçaria e de adultério, etc. As irmãs lamentam a sua sorte no dia do casamento. O facto de ter sido paga, embora não se trate de uma venda verdadeira, coloca-a num estado de inferioridade” (Junod, 1974:179).

Nos meios rurais, sobretudo, é bastante evidente o domínio social da cultura tradicional. Ao ler a obra do padre Junod, é possível perceber o quanto alguns valores e tradições ancestrais estão ainda profundamente enraizados nestas comunidades. Apesar de todas as transformações ocorridas nas últimas décadas nomeadamente devido à prolongada guerra civil que destruiu não só as infra-estruturas do país, mas também uma parte significativa do seu tecido social e das suas instituições sociais, destruindo, por exemplo, muitas das redes de solidariedade que caracterizavam a família alargada e as alianças de parentesco que norteavam a vida quotidiana das populações, uma grande parte dos valores e tradições ancestrais estão ainda bem vivos e convivem com

elementos alheios de modernidade introduzidos, sobretudo no período de reconstrução, sob a influência de organizações estrangeiras e agências internacionais.

Por exemplo, na aldeia de Mabilibili, habitada há séculos pelo mesmo grupo, as redes de solidariedade e parentesco transfronteiriças alteraram-se, pois a população fugiu e os seus meios tradicionais de subsistência foram destruídos, mas de certa forma reforçaram-se com a guerra. Já na aldeia de Mahubo, que foi criada como uma espécie de campo de refugiados para acolher deslocados de guerra, essas redes não existem. As pessoas que aí vivem afastaram-se das suas comunidades de origem, perderam o rasto aos seus familiares.

Durante o período da guerra civil, o país viveu isolado do mundo, rejeitando o legado colonial, mas o fim do conflito trouxe a abertura ao exterior e as influências das sociedades ocidentais.

As questões de género encontram aqui importantes elementos de reflexão. É comum, ao trabalhar estas questões no terreno, seja em projectos de ONGDs ou através de programas estatais, ouvir repetidamente “Agora só se fala do género”, “Já não se aguentam mais formações sobre género”, “É só género, sempre!”, numa reacção que manifesta cansaço, incompreensão e sobretudo fracasso das diversas iniciativas, que de forma muitas vezes desarticulada tentam promover a igualdade de género.

Num contexto social tradicional, como o que se vive nos meios rurais em Moçambique, onde o isolamento das populações é enorme, onde a mobilidade social é quase inexistente e onde a ausência de recursos impede a diversificação das actividades, promover a igualdade de género sem atender a estas limitações e especificidades é ineficaz, pois limita-se a transpor para uma cultura radicalmente diferente aquilo que no ocidente é entendido como uma forma de opressão contra as mulheres. O desafio de abordar as questões de género neste contexto é enorme.

Um dos principais problemas que caracterizam a desigualdade entre homens e mulheres prende-se com o acesso à educação. Não apenas o acesso à escola, mas o acesso efectivo à escolarização completa. Nos meios rurais, a educação formal é muitas vezes alheia ao processo de construção da identidade dos indivíduos e considerada desnecessária para o desempenho do seu papel social, sobretudo no caso dos indivíduos do sexo feminino. O papel social da

escola é diferente para diferentes grupos da população, sobretudo se atendermos à distinção entre o meio rural e urbano, o que obriga a uma “negociação cultural” para o promover.

Numa população em claro crescimento, que passou de 10,6 milhões de habitantes em 1975, para 18,5 milhões de habitantes em 2002, e que apresenta uma taxa de fertilidade total de 5,6%, e onde 44% da população tem menos de 15 anos (dados referentes a 2002)⁸, o sector educativo apresenta-se como uma prioridade do estado, sobretudo ao nível do ensino básico, apesar da despesa pública com a educação representar apenas 12% da despesa pública total (dados de 1999)⁹.

A elevada taxa de fertilidade confirma por outro lado o papel social das mulheres fortemente associado à maternidade. A taxa de alfabetização de adultos (2002) reforça a efectiva desigualdade social de género (32,4% de mulheres alfabetizadas contra 62,3% de homens)¹⁰.

O aumento constante do número de escolas (por exemplo, 6.114 do EP1 em 1998 para 7.788 em 2002)¹¹ ilustra o esforço de reconstrução e alargamento da rede escolar e de integração de um maior número de alunos no sistema de ensino. No entanto, apesar do número de matrículas verificar igualmente um aumento gradual (1.876.154, dos quais 788.049 são raparigas ao nível do EP1 em 1998, para 2.644.405, dos quais 1.180.265 são raparigas em 2002¹²), permite também observar uma constante diferença entre o número de rapazes e de raparigas, que apesar de ter vindo a diminuir representa ainda uma tendência que se vai acentuando quanto mais elevado é o grau de ensino. Ao nível do EP1 a taxa de alunos do sexo feminino era em 1998 de 42,1% e em 2002 de 44,7%, mas ao nível do EP2, a taxa apresenta uma contínua diminuição, pois era de 40,8% em 1998 e de apenas 39,6% em 2002, o que pode ser o resultado de um forte investimento do estado no acesso à escola, mas não um investimento na qualidade do ensino, na adequação do ensino e na manutenção das raparigas na escola. As percentagens de repetição por género também nos ajudam a esclarecer este panorama. Os números tendem

⁸ Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano 2004 do PNUD

⁹ Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano 2004 do PNUD

¹⁰ Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano 2004 do PNUD

¹¹ Fonte: Estatísticas da Educação em Moçambique

¹² Fonte: Estatísticas da Educação em Moçambique

a assemelhar-se, ou seja, se em 1998 se verificava uma taxa de repetição das raparigas de 26,3% no EP1 contra 24,4% dos rapazes, em 2002, essas taxas estão muito mais próximas, sendo 23,7% para as raparigas contra 23% para os rapazes. No nível seguinte, o EP2, em 1998 registava uma taxa de repetição de 32% para as raparigas e 25, 9% para os rapazes, e em 2002 verifica-se igualmente uma aproximação, de 23,8% para as raparigas contra 21% para os rapazes. Nos níveis de ensino seguintes continua a verificar-se uma diminuição gradual da presença das raparigas ao analisar os números de 1998 até 2002¹³. Assim, é importante reter da análise destes dados que há um esforço para tornar a escola acessível ao maior número possível de alunos verificando-se um constante aumento do número de matrículas em ambos os sexos no EP1, observando-se inclusivamente uma diminuição na diferença entre o número de rapazes e raparigas, apesar de estas últimas ainda estarem em menor número na escola. Por outro lado, verifica-se uma tendência gradual de diminuição da presença das raparigas nos níveis de ensino seguintes, a par de uma aproximação das percentagens de repetição (que têm vindo a diminuir) entre rapazes e raparigas em todos os níveis de ensino. Isto pode significar que as raparigas não desistem da escola por terem piores resultados ou por repetirem muito mais vezes que os seus colegas do sexo masculino, mas por factores alheios ao seu desempenho, factores esses que se têm vindo a intensificar e que as afastam da escola desde a primeira classe, dado que a desistência não se verifica sobretudo nas classes de transição entre níveis de ensino mas em todas as classes.

¹³ Fonte: Estatísticas da Educação em Moçambique

6. Panorama Linguístico de Moçambique

6.1 Moçambique, sociedade multicultural e multilinguística

A pluralidade é uma palavra-chave em Moçambique, dada a diversidade cultural e linguística existente. No caso da primeira, a sua origem deve-se a elementos tão variados quanto a ecologia, os movimentos migratórios, as guerras, a presença de estrangeiros, entre outros. No caso da diversidade linguística e segundo o NELIMO (ver mapa linguístico de Moçambique, anexo) existem 20 línguas de raiz bantu (Kiswahili, Kimwani, Shimakonde, Ciyao, Emakhuwa, Ekoti, Elomwe, Echuwabo, Cinyanja, Cisenga, Cinyungwe, Cisena, Cishona, Xitswa, Xitsonga Xichangana, Citonga, Cicopi, Xironga, Swazi e Zulu)¹⁴ faladas em Moçambique. Relativamente a esta questão é preciso ter em conta que não é consensual. As fontes referem-se a um número de línguas nacionais entre 15 a 25, ficando evidente que a discussão sobre o que determina a classificação de uma língua nacional ou variante está longe de estar concluída. Também é preciso tomar em consideração o facto da grafia do nome das línguas variar conforme as fontes. De qualquer forma, só o facto de esta questão suscitar tanta polémica e paixões reforça a ideia da enorme variedade e diversidade do contexto linguístico em Moçambique.

Perante este cenário e segundo o recenseamento geral da população realizado em 1997, verifica-se que numa população de cerca de doze milhões de habitantes, cerca de 94% dos moçambicanos fala as línguas bantu, 6,4% fala português como língua materna em zonas urbanas e 1,2% em zonas rurais, e 39% da população total fala o português como segunda língua.

Com base nestes dados podemos concluir que mais de 50% da população não fala português e que nas zonas rurais as interações diárias se desenvolvem quase exclusivamente nas línguas bantu.

6.2 Políticas linguísticas

¹⁴ A denominação e grafia do nome das próprias línguas bantu faladas em Moçambique não é consensual e ao longo de todo este trabalho optou-se por recorrer às formas usadas no “Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas”.

6.2.1 Política linguística no período colonial

Na segunda metade do século XV, o Português era uma língua franca na costa ocidental de África. Não se verificava, de forma alguma, uma implantação da potência colonial na região, mas apenas um conjunto de entrepostos comerciais ao longo da costa. Nesta altura e praticamente até ao Tratado de Berlim, o interesse de Portugal centrava-se quase exclusivamente no Brasil e a sua presença em África nunca foi privilegiada, não dando, portanto, lugar a qualquer tipo de política de expansão e instalação da língua portuguesa.

Com a crescente perda de interesse de Portugal pelas rotas comerciais com o Oriente, o Português foi perdendo cada vez mais prestígio e importância o que, aliado ao facto de se verificar uma grande resistência cultural das populações locais, que se encontravam há já muito islamizadas, origina um declínio progressivo da língua portuguesa nestas paragens até esta estar praticamente desaparecida no século XIX.

Com o declínio do comércio com a Índia, até mesmo os pontos controlados pelos portugueses, ao longo da costa da África oriental, perderam grande parte da sua utilidade e muitos foram mesmo abandonados. O principal interesse de África na economia colonial passou a ser Angola, enquanto fornecedor de escravos para as plantações do Brasil. Com o florescimento deste novo e próspero comércio e com o fortalecimento de um triângulo comercial entre Angola, o Brasil e a metrópole, a África oriental foi praticamente votada ao esquecimento.

Só no século XIX surgem condições para a alteração deste estado das coisas, tanto ao nível da conjuntura nacional como internacional. Internamente, o estado, além de enfrentar fortes convulsões internas e de se encontrar em crise económica, em grande parte devido ao declínio do comércio de escravos, perde o Brasil, que em 1822 conquista a sua independência. No contexto internacional floresce um interesse cada vez maior pelo continente africano, obrigando à ocupação efectiva do território como factor de legitimação das pretensões de soberania colonial dos estados europeus.

Em 1918, depois de concluída a ocupação populacional de Moçambique, deu-se início a um conjunto de medidas que visavam garantir a difusão do português.

A colonização efectiva de Moçambique é marcada por uma política profundamente economicista, de realização de capital, baseada na exploração da mão-de-obra “indígena”. Apesar de redutora, podemos dizer que vai ser esta orientação política que vai marcar a acção portuguesa em Moçambique e que vai influenciar todas as políticas educativas e linguísticas do governo colonial.

A partir dos anos 30, com o Acto Colonial, inicia-se uma nova fase onde se destaca a estreita ligação entre a Igreja e Estado no âmbito da educação, passando esta a centrar-se nas missões católicas e o início do “ensino indígena”. O português passa a ser o único meio de instrução nas escolas e inicia-se um processo de estigmatização e invisibilização das outras línguas que passam a ser vistas como reflexo de tribalismo e de indivíduo não civilizado (Mazula: 1995, 80).

Por conseguinte, o português, que era o meio oficial de comunicação em contextos coloniais burocráticos e institucionais, passa a estar intimamente ligado às políticas assimilacionistas. O domínio da língua portuguesa passa a ser uma marca do estatuto de “assimilado”, transformando-se numa língua de prestígio e de mobilidade social.

6.2.2 Política linguística no período pós-independência

No período pós-independência o novo Estado encontrou-se perante um conjunto de necessidades que consistiam, sobretudo, em assegurar a educação que até então fora negada à maioria dos cidadãos, em construir e consolidar uma identidade nacional pós-colonial, em melhorar a economia do país e em aumentar a participação democrática da população. Até então, “a negação da cultura ao colonizado constituía uma justificativa ideológica para a acção civilizadora junto dos indígenas, mantendo-os submissos à exploração da sua força de trabalho barata. A partir dessa negação, foi concebido e organizado o sistema de educação exclusivo, para formar neles a consciência de servidão e difundir entre eles a língua e os costumes portugueses” (Mazula, 1995:101). Neste contexto, a língua tornou-se numa questão fundamental para o desenvolvimento. Perante um cenário multilinguístico e multicultural, a definição de uma política linguística não foi fácil e o discurso político recomendava o português como língua oficial. Era a única língua disseminada

por todo o país, apesar de não ser falada pela maioria da população, que não estava associada a nenhuma etnia ou região. Ficava assim resolvido o problema da etnicidade e o receio do despertar de conflitos. Desta forma, a língua portuguesa também era a única capaz de desempenhar o papel de símbolo de unidade nacional. Por outro lado, era a língua conhecida pelas elites, era a língua de ensino e era uma língua de prestígio. “Numa entrevista de imprensa, do fim de ano, o Presidente Samora Machel definia a cultura como sendo, no contexto político de 1979, uma luta entre o velho e o novo, contradição principal na época e, neste sentido, para “revolução cultural”, não se tratava de qualquer cultura, mas de desenvolver a cultura proletária, a ‘cultura da nossa classe’ (...) em todas as suas implicações e dimensões, ou seja, da ‘cultura de produção em moldes, da planificação e organização da indústria, do domínio de conhecimentos científicos e técnicos pelas largas massas, do conhecimento da língua de unidade nacional: a língua portuguesa” (Mazula, 1995:202).

É preciso não esquecer que nos anos setenta, a conjuntura internacional e nomeadamente o Banco Mundial regia-se por políticas profundamente economicistas de desenvolvimento e não apoiava a implementação de políticas multiculturais e multilinguísticas. Por outro lado, as próprias populações que viveram um passado colonial desenvolveram uma baixa auto-estima que, com o advento da independência, se transformou num grande desejo de ocidentalização. Perante todos estes factores e condicionantes, a opção da língua portuguesa como língua oficial do estado moçambicano, acabou por ser natural. As línguas nacionais passaram a ser encaradas como um repositório da herança cultural moçambicana mas nada se dizia quanto à sua utilidade no interesse do novo Estado.

Nos primeiros anos da independência verificou-se um crescimento acentuado das taxas brutas de matrícula no ensino básico, em quase 100% “O Português foi adoptado como língua nacional e (...) desenvolveram-se esforços ainda maiores para aumentar os conhecimentos da língua e alfabetizar as pessoas” (Newitt, 1997:470), mas, nos anos seguintes, houve um declínio sucessivo que atingiu uma taxa bruta de matrícula de 59,4%, em 1989 (Hyltenstam e Stroud: 1997). A esta realidade não será, com certeza, alheia a prolongada guerra civil

vivida em Moçambique que, além de criar uma situação económica e política devastadora, destruiu grande parte da rede de escolas existente no país.

Nos anos 80, no entanto, dá-se uma viragem no cenário da política linguística. Começam a surgir novas opiniões, que sem pôr em causa a oficialização do português, argumentam pela promoção das línguas bantu. Esta nova tendência começou a impor-se e deu origem a vários estudos sobre multilinguismo e sobre as línguas bantu faladas, em Moçambique que serviram de ponto de partida à verdadeira transformação que se começou a definir anos mais tarde, na década de 90.

É fundamental não esquecer que estas transformações de âmbito nacional raramente se verificam sem estarem inseridas numa conjuntura internacional que as favoreçam. O poder político e a vontade política são reféns da conjuntura global, principalmente quando nos referimos a países em desenvolvimento, dependentes de programas de cooperação patrocinados por agências internacionais. Pode acontecer haver uma tendência global num certo sentido e não haver vontade política para a transformação, como tantas vezes acontece em África, mas o contrário raramente se verifica. À luz desta dinâmica podemos dizer que nos anos mais recentes também se verificou ao nível internacional uma importante viragem no que diz respeito às políticas de cooperação para o desenvolvimento, que perante o fracasso das políticas anteriores centradas na economia, adopta a educação, o desenvolvimento sustentável e o “empowerment” (a capacitação) da sociedade civil como elementos fundamentais.

São chamados a dar a sua contribuição aqueles que nos anos anteriores tinham apelado à promoção das línguas bantu: “A partir de 1979, se inicia um debate que continua até hoje. Nesse ano se realiza em Maputo o Primeiro Seminário Nacional sobre Ensino da Língua Portuguesa. Ali, sublinhou-se a necessidade de aprofundar o estudo das línguas moçambicanas de modo a poderem desempenhar um papel importante no desenvolvimento científico e cultural do país. Foi esse o primeiro antecedente que contribuiu para a criação

do Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) na Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane”¹⁵.

Nos anos 90 são financiados vários projectos de universidades e ONGs para o estudo de questões do bilinguismo e das línguas bantu faladas em Moçambique. O Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) promove, em 1991, uma fase experimental de educação bilingue (PEBIMO) que introduz as línguas bantu no ensino básico, em algumas escolas das províncias de Gaza e Tete. Esta experiência deu origem a um conjunto de recomendações patentes no relatório final da experimentação realizado pelo INDE em colaboração com o Centro de Pesquisa sobre Bilinguismo da Universidade de Estocolmo. Apesar de todas as dificuldades com que o projecto PEBIMO se defrontou, ficou claro que o programa de educação bilingue no ensino básico reduzia significativamente o insucesso escolar e as taxas de abandono da escola.

6.2.3 Política Linguística Actual em Moçambique

A actual política linguística moçambicana vai ao encontro da reflexão de Halliday sobre a aquisição da língua e o processo de aculturação (Hyltenstam e Stroud, 1997), segundo a qual o processo de aprendizagem de uma língua é também um processo social onde a construção da realidade é inseparável da construção do sistema semântico na qual a realidade está codificada, tomando em consideração a diversidade cultural e linguística do país e realizando um grande esforço de transformação curricular. É preciso não esquecer que no meio de todo este processo de transformação da política linguística se encontra também a língua portuguesa em processo de “naturalização”, havendo à volta desta questão uma acesa discussão académica. Não se pense, portanto, que em Moçambique a língua portuguesa obedece tranquilamente à norma europeia e que só as línguas bantu são objecto de estudo. Tal não é verdade. O processo de “naturalização” da língua portuguesa merece a maior atenção e é um terreno fértil e precioso para a investigação na área da linguística. Não é fácil a fixação de uma norma para o português de Moçambique dada a sua

¹⁵ cf. Lourenzo Macagno, “Histórias pós-coloniais: a língua portuguesa e os usos da diversidade cultural em Moçambique”, http://www.geocities.com/ail_br/historiasposcoloniais.html.

instabilidade mas é incontornável o facto de o português literário, oficial, institucional e da comunicação social, que segue a norma europeia, estar cada vez mais distanciado do português corrente que se ouve e fala em todo o lado. E será, com certeza, interessantíssimo dentro de alguns anos analisar as interferências das línguas bantu, que vão ganhar nova vitalidade na língua portuguesa.

Tendo em conta o papel central da língua no desenvolvimento da criança como ser social, e o universo multicultural e multilinguístico do país, os actuais responsáveis pelos projectos de transformação curricular apostaram na experimentação mais alargada do programa bilingue no Ensino Básico e no desenvolvimento de projectos de investigação sobre as línguas bantu.

6.2.3.1 Programa bilingue para o Ensino Básico

O Programa do Ensino Básico de 2001, publicado pelo INDE, integra, pela primeira vez em Moçambique, o Programa de Educação Bilingue. Após anos de experimentação e investigação que apresentaram resultados animadores, é proposta para a fase inicial do projecto a implementação de programas bilingues, que deve “ser bem planificada e gradual” (INDE, 2001:149) em onze línguas bantu: Makua, Nyanja, Sena, Cindau, Changana, Ronga, Tswa, Nyungwe, Yao, Makonde e Swabo. A opção por estas línguas para a fase inicial do projecto obedeceu aos seguintes critérios: cobertura nacional, não excluindo nenhuma província, a existência de materiais escritos e a existência de padronização ortográfica para a maioria destas línguas. É de salientar que a proposta inicial do MINED contemplava apenas 7 línguas e que o acréscimo de mais línguas nesta fase foi uma reivindicação da sociedade civil, representada por várias organizações que acompanharam todo este processo desde o início.

Perante os vários modelos de educação bilingue existentes “...Moçambique optou por um modelo transaccional com algumas características de manutenção, por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos” (INDE, 2001:153). O ensino básico é composto por sete anos de escolaridade divididos por três ciclos.

No primeiro ciclo (1ª e 2ª classes) a língua materna do aluno é o único meio de ensino-aprendizagem. Nesta fase, tanto a língua materna como o português serão ensinados como disciplina. No caso do português o objectivo essencial é o desenvolvimento da oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua no 2º ciclo.

No segundo ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes) inicia-se o processo de transição gradual do meio de ensino, da L1 para a L2. No início da 3ª classe dá-se início à aprendizagem da leitura e escrita em português através de um processo de transferência de competência adquiridas na L1. Nesta fase o meio de ensino-aprendizagem continua a ser a L1 mas, a partir da 4ª classe, a L2 passa a exercer estas funções. Tanto no 1º como no 2º ciclo, a L1 e a L2 são ensinadas como disciplina. Nesta fase o papel da “L1 é ser auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais para explicar / clarificar conceitos difíceis” (INDE, 2001:154). Na 5ª classe os alunos serão submetidos a um exame nacional e espera-se que já tenham adquirido as competências necessárias para o fazer. Este exame na 5ª classe é uma medida transitória até se atingir a implementação de escolas que leccionem da 1ª à 7ª classe, à escala nacional. Nessa altura, o único exame nacional a realizar será no final da 7ª classe.

No terceiro ciclo, a língua portuguesa é o único meio de ensino-aprendizagem. A L1 será leccionada apenas como disciplina, mas poderá, se necessário, servir como auxiliar, tal como acontece nos ciclos anteriores. No final da 7ª classe os alunos serão submetidos a novo exame nacional e espera-se que tenham adquirido as competências suficientes na língua portuguesa para prosseguir para os níveis de ensino posteriores. Nos outros níveis de ensino, o português, língua oficial, é o único meio de ensino-aprendizagem.

Segundo o INDE as justificações para a utilização de línguas bantu no ensino básico são várias. As primeiras razões apontadas são de natureza linguístico-pedagógicas pois a escola representa um ambiente hostil no primeiro contacto que a criança tem com ela, muito mais hostil ainda se a língua de ensino-aprendizagem for uma língua que lhe é desconhecida. A criança desenvolve uma baixa auto-estima e beneficia muito pouco dos conhecimentos que lhe estão a ser transmitidos. As competências básicas, já adquiridas na língua materna, permitem desenvolver muito mais facilmente aptidões cognitivas

nesta língua. Por outro lado, o professor também se exprime melhor na sua língua nativa e a dinâmica de aula passa a ser muito mais interactiva e menos baseada na memorização, como acontece até agora. Segundo vários estudos de avaliação do projecto PEBIMO, é interessante também verificar que a participação dos pais na educação e a sua interacção com a escola aumenta significativamente, pois são capazes de comunicar com o professor na língua que conhecem, não desenvolvendo nenhum sentimento de inferioridade.

Outra justificação apontada prende-se com razões culturais e de identidade. Vários estudos apontam o facto da educação ser desfasada da realidade sócio-cultural da criança como uma das principais razões para o fracasso da educação. Sendo a língua um veículo de mensagens mas também de valores culturais, a integração das línguas bantu no ensino impede a ruptura entre a cultura de casa e a escola.

Por último, o INDE justifica a sua opção pelo facto da língua ser um direito e da discriminação em relação à língua dever ser erradicada em qualquer sociedade democrática. “Moçambique não pode considerar-se um país completamente democrático, se o principal instrumento, a língua, para participar num processo democrático, não é tido em conta.” (INDE, 2001:152). O “imperialismo linguístico” tal como é explicado por Martin Pütz, promove a exclusão social, dificulta o acesso ao ensino e impede a democratização.

Em termos estratégicos, a introdução de línguas bantu no ensino básico vai integrar três modalidades: meio de ensino-aprendizagem, educação bilingue e disciplina.

6.2.3.2 Objectivos e estratégias

O objectivo principal da nova política linguística implementada em Moçambique é a criação de condições para a democratização e o acesso de todos ao ensino, diminuindo o insucesso escolar e o abandono da escola e servindo assim de base a todo o processo de transformação curricular, com vista ao alcance dos objectivos da Educação Para Todos.

Todas as mais valias retiradas desta nova política, que contempla a introdução das línguas bantu no ensino, como a protecção das línguas bantu, o desenvolvimento mais equitativo, a aproximação da escola à sociedade, a gestão da identidade, entre outras, acabam no seu conjunto por viabilizar o

objectivo maior referido no parágrafo anterior. No âmbito das línguas bantu faladas em Moçambique, o MINED continua a apoiar e incentivar ONGs e outras organizações da sociedade civil a desenvolver programas nestas línguas. A padronização e fixação da ortografia em línguas bantu também continuam a ser promovidas pelo INDE, NELIMO, ONGs, confissões religiosas, universidades, etc.

Também se realiza um esforço conjunto para a produção de materiais pedagógicos nas línguas bantu.

Outra estratégia de implementação da nova política passa pela formação de professores. Para o efeito foram criados cursos e instituições especiais como o IAP (Instituto de Aperfeiçoamento de Professores) que têm um papel fundamental em todo este processo.

6.2.3.3 Dificuldades e Desafios

Perante uma política linguística tão inovadora e ambiciosa é previsível o surgimento de inúmeras dificuldades e desafios ao longo do processo de implementação. Muitos são previsíveis e podem ser desde logo acautelados, no entanto, outros surgirão de forma surpreendente. Falta uma teoria de educação bilingue de abrangência universal que forneça modelos fiáveis de implementação. Actualmente, a maioria dos estudos sobre esta matéria tem por base a realidade de países ocidentais, que em nada se assemelha com a que se vive em África. Moçambique pode contar com o exemplo de muitos países vizinhos que já implementaram políticas linguísticas deste género, mas estes servem sobretudo para traçar o caminho que não se deve seguir e não para servir de guia rumo ao sucesso.

Por outro lado, no que diz respeito às línguas bantu, apesar do louvável e bem sucedido esforço para a padronização das ortografias é necessário o trabalho de terminólogos e lexicógrafos para a produção de glossários e material terminológico. Note-se que estas línguas não dispõem de vocabulário científico e técnico que respondam aos desafios de expressão do conhecimento moderno em ciência e tecnologia e ao servirem de meio de ensino-aprendizagem nos primeiros anos do ensino básico, essas lacunas vão reflectir-se na dificuldade de transmitir alguns conhecimentos. Verificar-se-á com certeza um desenvolvimento natural destas línguas, pois vão sair do meio

fechado em que circulavam e vão passar a contactar com novas realidades. Haverá um ajustamento do sistema linguístico para fazer face a inovações e na falta de terminologia própria recorrerá a mecanismos espontâneos para aumentar o “stock” linguístico, como o empréstimo, a cunhagem, a extensão semântica, etc. Será um campo de trabalho magnífico para os linguistas.

Outro desafio que se coloca à nova política linguística prende-se com o facto dos povos que estiveram expostos a um passado colonial terem desenvolvido uma baixa auto-estima, que originou no pós-independência um forte desejo de ocidentalização como meio de promoção social e de entrada na “modernidade”. As línguas bantu também sofreram esse estigma e cabe, portanto, aos professores o papel de explicarem aos pais as vantagens do ensino bilingue, pois muitas vezes a reacção inicial destes é de resistência à mudança. De acordo com os estudos de avaliação do projecto PEBIMO, uma vez ultrapassada a desconfiança inicial e perante o surpreendente sucesso pedagógico, os próprios pais mostram interesse em aprender a ortografia da sua língua. Esta questão remete-nos para a questão fundamental da formação e colocação de professores de acordo com a sua língua materna. É preciso não esquecer que a maioria destes professores passaram por um processo de aprendizagem exclusivamente em português e distanciaram-se da sua língua materna e muitas vezes da sociedade tradicional. Por isso é tão importante o papel do IAP e de outros organismos com funções idênticas.

Em todo este processo, é importante referir também as dificuldades que podem ser causadas pelas forças de assimilação linguística e cultural como a transferência de populações rurais para o meio urbano, onde se diluem, a industrialização, a comunicação e a dominação pelas potências ocidentais. Perante este cenário, que continua a centrar-se na pluralidade, a nova política linguística prevê a integração no programa de outras línguas bantu, assim como orientais e muçulmanas, a médio e longo prazo.

6.2.3.4 Pensando o futuro

Moçambique está, neste momento, a promover uma transformação profunda ao nível da educação tendo por base a total alteração da política linguística, de forma a tornar o ensino mais acessível, democrático e bem sucedido. Integrando uma conjuntura internacional favorável, Moçambique encetou um

caminho difícil mas extremamente ambicioso, no sentido de uma política linguística que contempla as línguas bantu e tem em atenção a diversidade linguística e cultural de toda a sociedade. Duas décadas de investigação e experimentação sobre esta matéria tornaram evidentes as vantagens da implementação do programa bilingue no ensino básico e do recurso às línguas bantu, assim como o seu estudo e desenvolvimento. Os desafios, como vimos no ponto anterior, são no entanto muitos e difíceis de ultrapassar. Não faltando apoio internacional e financiamento ao projecto, resta esperar que não falte nunca a vontade política para o desenvolver e que este não se dilua em burocracia e inconsistência. Por enquanto, tudo indica que Moçambique está no bom caminho e tornou-se num caso paradigmático em termos de política da língua nos PALOP. A implementação do programa bilingue será gradual e sucessivamente avaliada e espera-se que, a ser bem sucedida, o caso de Moçambique sirva de exemplo e encorajamento para a implementação de políticas linguísticas mais democráticas e respeitadoras da diversidade e pluralidade que são comuns a tantos países africanos.

7. Estudos de Caso – Historial das Experiências

7.1 Estudo de caso I – EP2 de Mahubo km 14

7.1.1 Localização e caracterização física da povoação de Mahubo

A povoação de Mahubo situa-se a cerca de 50 km a sul da cidade Maputo, no distrito de Boane, mais concretamente junto à estrada de terra em péssimo estado que liga Boane à Bela Vista. Apesar da proximidade geográfica à capital do país rapidamente nos apercebemos do isolamento a que está votada, quando nos tentamos deslocar pelos nossos próprios meios, numa altura em que não havia nenhuma viatura do INDE disponível para o transporte. Entre Maputo e Boane há vários *chapas* (carrinhas de 10 lugares largamente ultrapassados em número de passageiros) e *machibombos* (pequenos autocarros) que fazem a ligação diária em vários horários. No entanto, entre Boane e Mahubo, a uma distância de cerca de 20 km, apenas um ou dois veículos que transportam passageiros fazem diariamente a viagem. Os veículos são camiões de caixa aberta, não têm horário de partida e a espera pode demorar entre 3 a 4 horas, até estar completo. Ao fim de 2 horas de espera sob um calor intenso, num espaço que se ia reduzindo assustadoramente e que era partilhado por pessoas, galinhas, móveis e quase tudo o que se possa imaginar, foi inevitável regressar a Maputo e aguardar três dias por uma viatura disponível do INDE. Mesmo a boleia, que é um dos meios de transporte mais usados em Moçambique, não ajuda muito, pois poucos são os que se aventuram na estrada de terra batida que leva a Mahubo e que só pode ser percorrida num veículo de tracção às quatro rodas. Na época da chuva tudo se complica, pois a estrada chega a ficar mesmo intransitável isolando ainda mais a aldeia.

A paisagem é árida e desoladora o que é agravado pela seca que se tem feito sentir nos últimos anos. A vegetação é predominantemente rasteira e as árvores escassas, por acção da população local, que tem como único recurso o abate de árvores para fazer carvão que mais tarde é vendido na berma da estrada ou nos mercados de Boane. Os elementos mais característicos da paisagem são os formigueiros enormes, que proliferam e chegam a atingir a

altura das habitações e o pó originado pelo vento forte que se faz sentir constantemente.

A povoação fica sensivelmente a uns 500m da estrada de terra batida e caracteriza-se por um “centro”, ou seja uma zona onde estão concentradas todas as estruturas de apoio à população: a escola, o “bairro dos professores” (como é informalmente chamado), o posto de saúde, as duas fontes da aldeia, o campo de futebol e uma igreja (apesar de haver várias e de várias confissões religiosas) e é também o local onde se fazem as reuniões comunitárias (há uma árvore que tem suspenso um ferro, que é “tocado” sempre que é necessário reunir a população). A área envolvente é constituída por uma enorme extensão de habitações construídas sem qualquer tipo de ordenamento.

As habitações dividem-se entre uma minoria de casas em tijolo e pintadas, que foram construídas pela Caritas e as casas características da região, em matope (pedras e lama) com telhados de palha ou zinco. Com excepção das casas dos professores e da escola, poucas são as habitações que dispõem de latrina. Na sua maioria dispõem de uma divisão única que praticamente só serve para dormir, o chão é em terra, coberto com esteiras e a cozinha é feita no exterior com a ajuda de uma fogueira ou de um fogareiro. Esta é uma povoação com características de subúrbio desordenado e segundo o director da escola “... isto aqui não tinha muita população... não tenho muitos dados... mas essa aldeia veio para acomodar não só as pessoas daqui como as que se refugiaram de outras zonas. Quando terminou a guerra foram chamadas, foram dadas um lugar para se fixarem e deu essa miscelânea de gente”.

7.1.2 Caracterização da população e dos agregados familiares visitados

A população de Mahubo vive com grandes dificuldades ao nível da satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, nomeadamente a alimentação e a água escasseiam. Na aldeia foram visitadas 23 habitações onde se entrevistaram os encarregados de educação de alguns alunos da primeira classe de ambas as turmas. Vinte destes agregados familiares dependem exclusivamente da *machamba* (pequena porção de terra para agricultura de subsistência que todas as famílias cultivam junto à casa ou na periferia da aldeia) que nos últimos anos não tem produzido praticamente nada devido à

seca. Três destes agregados familiares dependem de um dos seus elementos que trabalha (e vive a maior parte do tempo) fora da aldeia.

Não há qualquer tipo de actividade produtora que permita à população ter um emprego e um salário regular, nem na aldeia nem nas imediações. Algumas famílias têm alguns animais (cabras, galinhas, porcos) com os quais partilham o espaço exterior da casa e que circulam mais ou menos livremente pela aldeia, inclusivamente pela escola.

Perante este quadro económico, a maior parte da população não tem outra alternativa senão recorrer ao abate de árvores para fazer carvão. Este carvão depois de vendido por uma quantia absolutamente insignificante mal chega para alimentar a família e neste momento já se verifica uma grande escassez das árvores.

Quanto aos agregados familiares, a maioria não é composto por famílias alargadas mas por famílias nucleares (pais e filhos). Das vinte e três famílias visitadas, dezassete eram compostas por até oito elementos e apenas seis ultrapassavam esse número chegando, num caso até aos treze elementos. Um pormenor curioso é o facto das duas famílias maiores serem famílias polígamas. O número de elementos do agregado familiar mais comum foi de quatro, estrutura partilhada por sete famílias. No geral, e de acordo com a opinião de outros entrevistados, como professores e alunos mais velhos e com o teor de algumas conversas informais com a população, este quadro repete-se. A maioria das famílias não é alargada nem muito grande o que está associado ao facto de uma grande parte da população ser proveniente de outras regiões do país e se ter deslocado devido à guerra.

No que diz respeito à escolaridade dos adultos entrevistados, a maioria são analfabetos e aqueles que estudaram ficaram-se pelos primeiros anos do ensino básico.

7.1.3 Aspectos culturais particularmente ligados às raparigas

A cultura tradicional tem uma forte influência no quotidiano das pessoas, muito mais forte que eventualmente faria supor a proximidade da capital. A poligamia é uma realidade aceite e considerada tradicional e só não será mais frequente devido às dificuldades económicas da população. Várias pessoas manifestaram a opinião de que a riqueza de um homem se mede pela

quantidade de filhos (forma de demonstrar a sua virilidade e de assegurar alguma segurança na velhice) e mulheres. Os homens polígamos são considerados ricos na aldeia pois são capazes de sustentar mais de uma mulher e vários filhos. Outras tradições, como o lobolo, que consiste numa espécie de dote pago em géneros ou animais à família da futura mulher também ainda subsiste. Trata-se sobretudo de uma sociedade patriarcal onde algumas regras se mantêm muito rígidas e ditam o destino das mulheres como testemunham alguns professores:

“Também aqui no campo, um pai basta ver a menina com um rapaz e já acha que é namorado e vai lá e entrega ela para a família. É a tradição. E depois a miúda chega lá, tem de ajudar na casa e deixa a escola.” (Prof. Isabel).

“Se a miúda engravida, mandam para casa do pai da criança e ela vai ficar no lar” (Prof. Domingas Neuza).

O trabalho em casa, na machamba e o tratamento dos animais são desprezados como trabalho pois são considerados tarefas domésticas, muitas vezes a cargo das crianças. Segundo vários professores estas obrigações perturbam o rendimento escolar dos alunos dado que lhes rouba tempo de estudo. No caso dos rapazes, muitos “têm de acordar às 4 da manhã, sair com o gado e só depois vir na escola” (Prof. Inês). As raparigas têm à sua responsabilidade as lides da casa, a recolha de lenha e água e muitas vezes a educação e vigilância dos irmãos mais novos.

7.1.4 Caracterização linguística da população

Poucas pessoas falam português pois a vida quotidiana passa-se em grande parte na aldeia e suas imediações, o que não cria a necessidade de aprender a língua oficial. Existe uma grande heterogeneidade linguística dada as diferentes proveniências da maior parte da população. Não é raro haver falantes de suazi e zulu devido ao facto de várias pessoas se terem refugiado durante a guerra na África do Sul e na Suazilândia, países para onde ainda há algum fluxo migratório, e mesmo de macua, língua falada no norte de Moçambique. No entanto, a grande maioria da população tem por língua materna o ronga (na variante local, que é diferente da variante de Maputo) e o changana. Das vinte e três famílias entrevistadas, nove tinham o ronga como

língua materna e catorze, o changana. Estas duas línguas são muito semelhantes e os falantes compreendem-se entre si.

7.1.5 A EP2 de Mahubo km 14

A escola apresenta-se em bom estado de conservação, sendo notória a existência de várias fases de construção e ocupa uma área extensa no “centro” da aldeia. O espaço escolar é constituído por 11 salas de aula, distribuídas por 5 pavilhões, 10 latrinas com placa de cimento e paredes, uma sala para o conselho pedagógico, outra para a secretaria e ainda a sala do director, além de um campo de futebol em terra batida, 13 casas de professores e respectivas latrinas e a casa do director da escola (um pouco maior que as outras). Há uma zona de recreio, em terra, onde se realiza a formatura diária (recepção de todos os alunos que culmina com o hino nacional) e algumas árvores distribuídas pelo espaço escolar que dão sombra e tornam o lugar mais aprazível.

A escola foi construída em fases sucessivas. Até ao ano 2000 funcionava apenas como EP1 (até à 5ª classe) e só existia o pavilhão maior, onde funcionam o Conselho Pedagógico e 4 salas de aula mas que “não estava assim, era uma construção precária” (director). Com o aumento crescente da população em idade escolar tornou-se necessário criar uma EP2 (até à 7ª classe) que servisse as necessidades de várias povoações da zona e foi escolhida a escola de Mahubo km 14. A 6ª classe começou a funcionar em 2001. Para que tal acontecesse a escola necessitou de vários acréscimos e melhoramentos e “a Caritas construiu as casas para os professores e melhoraram e aumentaram a escola” (com 2 novos pavilhões) (director). Os outros dois pavilhões mais recentes onde funcionam as aulas da 6ª e 7ª classe foram construídos pelo Estado.

No que diz respeito ao equipamento a escola é muito pobre. As carteiras onde as crianças se sentam estão em péssimo estado e semi-destruídas, além de serem insuficientes, há falta de giz, papel, lápis, entre outros materiais, e existe apenas uma máquina de escrever manual na secretaria. A escola não tem electricidade, como acontece em toda a aldeia.

7.1.6 Os alunos da escola

Segundo os dados oficiais da escola, que excluem a turma bilingue, a escola tem 494 alunos, sendo 297 rapazes e 287 raparigas. Se de uma forma geral a leitura dos números nos permite constatar um certo equilíbrio há 3 situações que chamam a nossa atenção. Na quarta classe apesar do número de rapazes e raparigas ser equilibrado, o sucesso escolar das raparigas é substancialmente mais elevado (80,5% contra 65% por parte dos rapazes). Na sétima classe apesar de haver mais raparigas na turma (39 raparigas e 26 rapazes), o sucesso escolar é substancialmente maior por parte dos rapazes (87,5% contra 67,4% das raparigas).

7.1.7 Os professores

Ao contrário da maioria das escolas moçambicanas (ver anexo 4), cujo corpo docente é maioritariamente constituído por homens (dados nacionais), a EP2 de Mahubo km 14 conta com várias professoras. Durante a minha estadia na escola tive a oportunidade de entrevistar seis professoras e três professores. De uma forma geral são muito jovens e com diversas proveniências (Maputo, Inhambane, Boane, etc.). Só um professor de entre os entrevistados dava aulas há mais de quatro anos (há vinte e oito, mais especificamente). Quanto ao nível de formação dos docentes, cinco têm a 7^a classe mais três anos de formação específica e três têm a 10^a classe mais o IMAP. A grande maioria vive nas casas dos professores e os que são de Boane ou de Maputo costumam regressar à cidade ao fim-de-semana sempre que possível. Alguns são casados e a família vive com eles, outros são solteiros e partilham a casa com colegas. Só uma das professoras é casada e vive em Boane com a família. As outras professoras são solteiras. Todos os professores, sem excepção, mencionam a dificuldade de comunicação com as crianças (tanto rapazes como raparigas) nos primeiros anos de escolaridade, pelo facto de elas não saberem falar português, como uma das maiores dificuldades que têm de enfrentar. Todos recorrem ao uso da língua materna das crianças para facilitar a comunicação sempre que necessário, apesar de alguns professores não conhecerem as línguas locais e terem tido necessidade de as aprender. Esta necessidade de falar a língua local também se aplica à comunicação com

os encarregados de educação. Outra dificuldade com que se deparam os professores é a falta de materiais consumíveis.

Quando questionados sobre o que pensam do abandono mais precoce da escola por parte das raparigas e das suas maiores taxas de insucesso escolar, a maior parte diz que a sua experiência confirma essa realidade mas que mais do que uma questão de género, este é um problema geral que afecta tanto os rapazes como as raparigas: “todos, por motivos diferentes, mas desistem todos” (prof. Inês) mas “... se fizermos as contas, cada vez mais essa tendência diminui. Para já as meninas são o número médio da turma” (director).

Já no que diz respeito aos motivos do maior insucesso escolar das raparigas as opiniões dividem-se. De uma forma geral os homens, entre os quais o director da escola e alguns professores, apesar de manterem o discurso “correcto” sobre as capacidades de ambos os sexos em termos de aprendizagem, deixam muitas vezes transparecer a aceitação de uma espécie de inevitabilidade natural para o desempenho mais fraco das raparigas socorrendo-se de afirmações como “as meninas têm a vontade de ir ao lar” (director) para justificar o menor interesse delas pela escola. Por outro lado, as mulheres e nomeadamente as professoras têm uma opinião diferente afirmando que “... elas são mais comportadas, eles brincam muito. Eles não se interessam”. Sobre o abandono precoce da escola é unânime a invocação do casamento e da gravidez precoce como principal causa, “O maior problema é mesmo terem filhos cedo e depois fica difícil continuar” (prof. Carmem) para o caso das raparigas. No caso dos rapazes é mais invocada a preguiça e a vontade de ir trabalhar para a Suazilândia. De uma forma generalizada, a pobreza, a falta de condições e a falta de interesse dos pais pela escola, “a maioria dos pais não se interessa nem reconhece a utilidade da escola” (prof. Inês) também são apontados como importantes factores para o abandono escolar.

7.1.8 Observação das aulas - turma monolingue

A sala da turma da primeira classe fica no pavilhão mais antigo da escola juntamente com a turma da primeira classe bilingue. A aula começa às 7:30 da manhã, logo a seguir à formatura. A turma monolingue é da responsabilidade da professora Isabel. No total são 53 alunos mas nas aulas assistidas

estiveram normalmente cerca de quarenta e cinco. A sala de aula tem poucas carteiras e muitas não têm tampo o que obriga os alunos a irem para o chão quando têm de escrever. (ver fotos, Anexo 1). Várias carteiras são partilhadas por 3 alunos. Os que chegam mais tarde têm de sentar-se à frente, no chão e normalmente são as meninas quem mais se atrasam. Na sala, os alunos não têm lugar marcado e vão-se sentando junto dos amigos. A distribuição das meninas pela sala é equilibrada. (ver esboço, Anexo 2) Em várias ocasiões, foi possível constatar que as meninas levam os irmãos mais novos para a aula; têm de tomar conta deles enquanto os pais vão à *machamba* ou se ausentam de casa e ficam à sua responsabilidade. A professora autoriza a presença deles na aula. As crianças apresentam todas um aspecto muito pobre e sinais de falta de higiene. A maioria usa roupas muito velhas e em mau estado e não usa calçado. Muitos apresentam sinais de tinea. São muito poucos os que usam pasta ou mochila para guardar o material escolar. Praticamente todos os alunos têm o livro em razoável estado de conservação e caderno.

A turma é muito alegre e participativa e também parecem bastante interessados. A professora incentiva a participação de todos e não se nota diferença entre rapazes e raparigas. A professora recorre ao uso da língua local sempre que sente que os alunos não a entendem ou quando precisa de explicar algo mais complexo. As crianças falam em língua materna entre si. Na aula de matemática a professora recorre ao uso de pedrinhas e pauzinhos para os exercícios. É uma prática corrente e a maioria dos alunos já trás consigo este “material”, e os que não têm vão ao recreio apanhar. As crianças são muito bem comportadas e obedientes. A professora tem o cuidado de explicar bem os exercícios e instituiu um ritual de reconhecimento, em que toda a turma aplaude as respostas certas. No entanto, quando corrige exercícios escritos e as respostas estão erradas não explica aos alunos como deveriam ter feito. A aula de língua portuguesa pauta-se pelo uso da memorização e da repetição em coro. Não se percebe qualquer constrangimento dos alunos por não falarem português e a professora consegue conquistá-los.

7.1.9 Observação de aulas - turma bilingue

As aulas desta turma começam igualmente às 7:30 da manhã e a sala é ao lado da turma monolingue. A professora Helena, que é irmã do director da

escola, é a responsável por esta turma. A sala de aula não tem bancos nem carteiras e todos os alunos se sentam no chão de cimento aleatoriamente. A turma tem 30 alunos (12 raparigas e 18 rapazes) e a distribuição deles pela sala é bastante equilibrada. A maior parte das raparigas leva capulanas para se sentarem. De forma geral a indumentária dos alunos é extremamente pobre e velha, mais ainda do que a dos alunos da turma monolíngue e a falta de higiene das crianças também é notória. Os livros estão em muito mau estado e nem todos os alunos os têm (os livros em língua materna são fotocópias agrafadas). Há alunos que não têm caderno nem lápis e são ignorados. Alguns alunos chegam mais tarde, na maioria raparigas. Algumas raparigas também levam irmãos mais novos para a aula.

O ambiente da turma pauta-se pela apatia geral. A participação é muito fraca e raramente incentivada pela professora. Não se verifica um especial interesse ou empenho na aula quer dos rapazes quer das raparigas. Alguns alunos estão completamente alienados da aula e a professora simplesmente ignora-os. Alguns alunos adormecem na sala. Na aula de língua materna, por exemplo, a matéria é dada como se as crianças estivessem a aprender português, uma língua estrangeira, como se as crianças não soubessem o nome das coisas ou fossem incapazes de se expressar na própria língua. Também se nota que a professora não domina bem o ronga (a língua materna escolhida para o programa bilingue nesta escola apesar do contexto linguístico heterogéneo da comunidade) e não explora os conhecimentos que as crianças trazem de casa. Por exemplo, quando a professora faz a revisão sobre a formação de palavras usando algumas sílabas já ensinadas, nem sempre percebe o que os alunos dizem e remata escrevendo no quadro uma lista apenas de nomes próprios. É sempre a professora que lê as palavras escritas no quadro e não os alunos; estes apenas repetem o que ela diz em coro. Ficou a nítida sensação de que as crianças são incapazes de ler, limitando-se a memorizar e repetir. Sempre que a professora permite, o que é raro, os alunos participam entusiasticamente na aula. Quando chega a hora de corrigir exercícios o desinteresse da professora é notório. A todos os alunos é marcado um visto no caderno independentemente do exercício estar bem ou mal e ninguém é corrigido. Quando a professora fala com os alunos fora do contexto de aula, para os repreender, para lhes chamar a atenção, para os deixar sair da sala, e

sobretudo quando se irrita, fala sempre em português e o mais surpreendente é que as próprias crianças, quando se dirigem à professora para pedir qualquer coisa ou para informar que acabaram um exercício também o fazem em português. Em todas as aulas assistidas o procedimento da professora foi sempre o mesmo.

7.1.10 As alunas da sétima classe

As 10 alunas entrevistadas durante uma conversa informal, gravada, que teve lugar na casa da entrevistadora, têm entre 14 e 21 anos. A maioria é da aldeia, mas algumas são de povoações vizinhas que só têm EP1 e deslocam-se diariamente à escola.

Oito das dez alunas têm ideias bem definidas quanto ao que desejam ser no futuro (4 querem ser professoras, 1 médica, 1 contabilista, 1 jornalista e 1 enfermeira) e estão bem informadas quanto ao percurso a seguir (anos de escolaridade, lugar onde prosseguir estudos, etc.). Todas ambicionam continuar a estudar apesar de nem todas terem a certeza de possuírem condições financeiras, pois a continuação dos estudos implica ir viver para fora da aldeia.

Nenhuma das alunas tem por língua materna o português e todas aprenderam a língua oficial apenas na escola.

A escolaridade dos pais destas alunas é reduzida (apenas um atingiu a 7^a classe), mas todas afirmam ter um grande apoio familiar para prosseguir os estudos. Em nove dos casos, há um elemento da família que consideram um incentivo fundamental, que sempre as motivou a estudar e que assegurou as despesas com a sua educação. Para seis alunas foi o pai e em outros casos foi a mãe, o irmão mais velho ou a tia.

Apenas 3 alunas têm namorado (a mais velha tem um filho de quatro anos e outra está grávida) e estas afirmam que eles as incentivam a estudar. Os respectivos namorados também estudam, na 8^a, 10^a e 12^a classe.

Todas as outras afirmam não ter namorado e preferirem estudar e obter uma profissão antes de se comprometerem.

7.2 Estudo de Caso II – EP2 de Mabilibili

7.2.1 Localização e caracterização física da povoação de Mabilibili

Mabilibili é uma aldeia da povoação de Matutuine, distrito da Bela Vista, que fica a cerca de 70 km de Maputo, a 10km da Reserva de Elefantes, e que se estende até à Ponta do Ouro, na fronteira com a África do Sul. É um lugar isolado, embrenhado numa extensa mata densamente arborizada. O acesso pode fazer-se de duas formas, mas ambas morosas. O caminho mais curto é pela Catembe e depois até à Bela Vista, o que implica atravessar a baía de Maputo de ferry (que tem horário regular e transporta viaturas) ou de barco (que são mais frequentes mas que dependendo do estado do mar pode transformar-se numa viagem penosa pois são embarcações pequenas que circulam hiper lotadas). Na Catembe (do outro lado da baía) o transporte disponível são camiões de caixa aberta, com horários irregulares e que circulam apinhados, que fazem uma viagem de mais de 50 km numa estrada de terra até à Bela Vista. Nesta estrada só é possível circular com uma viatura todo o terreno e na época da chuva fica muitas vezes intransitável. Também é possível ir por estrada até Boane, de chapa ou machibombo, e depois pela estrada de terra em mau estado e que passa por Mahubo, até à Bela Vista, mas que está ainda em pior estado e que fica mais longe, cerca de 100 km. A forma mais fácil, mas obviamente mais cara e inviável para os habitantes locais, é alugar uma viatura com motorista, o que foi possível fazer depois de conhecer algumas pessoas da povoação, que nos esperam na Catembe à saída do ferry e que nos levam a Mabilibili. Assim, este percurso pode ser feito em cerca de 3 horas e em condições muito razoáveis, já incluindo a travessia de ferry. A partir da Bela Vista e seguindo por uma estrada de alcatrão chega-se rapidamente a Matutuine, que fica a apenas alguns quilómetros de distância. A viagem até à aldeia de Mabilibili faz-se por um desvio na estrada que dá acesso a uma pista de terra e areia, mais uma vez apenas possível de fazer com uma viatura de todo o terreno, que entra pela mata densa e que chega ao recinto da escola 3 km depois.

Chamar à escola e à área envolvente o centro da aldeia é um pouco forçado dadas as características de dispersão das habitações, mas sendo o local que reúne as estruturas de apoio à comunidade, nomeadamente a escola, a igreja

presbiteriana, o posto de saúde, uma pequena mercearia e a única fonte num raio de cerca de 6 km, parece mais ou menos adequado para os padrões locais. A vegetação é densa e a região densamente arborizada por espécies diversas. A aldeia é muito dispersa e causa estranheza à chegada não ver as habitações. Uma vez na escola, que se alarga por uma grande extensão de terreno, só é possível ver as estruturas escolares, a igreja, as ruínas da Missão Suíça e a fonte. Em toda a volta desta enorme “clareira” apenas se vêem árvores e marcas de pequenos trilhos pedestres que entram mata adentro. Mais tarde foi possível perceber que as habitações se encontram bastante distantes entre si, muitas vezes a mais de 500m ou 1km, o que fez com que o trabalho junto dos encarregados de educação demorasse muito mais tempo do que o previsto. Partindo da zona envolvente da escola, por um dos numerosos trilhos pedestres que constituem um verdadeiro labirinto, entra-se na mata densa e chega-se às habitações. De uma forma geral, as habitações são lugares muito aprazíveis e bem inseridos na paisagem. As pessoas vivem em pequenas clareiras na mata, onde mantêm apenas algumas árvores para darem sombra, em habitações construídas de forma tradicional, em matope com telhados de palha, ou em tijolo mas igualmente com telhados de palha, com o chão em areia. Cada família dispõe de várias construções que juntas constituem a habitação do agregado familiar. É como se a casa de cada família fosse uma mini aldeia, há a “casa” de dormir, a “casa” para cozinhar, a “casa” para estar, pequenos galinheiros, muitas vezes pequenos celeiros tradicionais e cercas para os animais. Uma ou outra família dispõe de latrinas básicas (um buraco profundo rodeado de canas para proteger a privacidade do utilizador) mas a maioria não as tem.

A povoação está inserida numa paisagem muito bonita e perto do rio Maputo, que passa junto à Bela Vista, protegida dos ventos fortes que sopram na região pelas árvores, que ao mesmo tempo dão sombra e tornam o calor muito menos penoso que em outros lugares. A fauna também é muito diversificada.

A povoação é antiga e antes da guerra era uma zona de criação de gado mas, como testemunhou o secretário do Régulo, “durante a guerra mataram os animais todos e as pessoas fugiram para a África do Sul e quando voltaram já não tinham nada”.

7.2.2 Caracterização da população e dos agregados familiares visitados

Na povoação foram visitadas as casa de 8 encarregados de educação de alunos da primeira classe e também do secretário do Régulo local, do pastor da igreja presbiteriana, do dono da mercearia, da senhora responsável pelo internato, do director da escola e de 3 professores. Todos foram entrevistados, assim como 7 alunas do 7º ano do internato.

A população de Mabilibili é muito pobre e enfrenta sérios problemas de subsistência, nomeadamente a falta de água e carências alimentares. A ausência de sector produtivo é total e a possibilidade de emprego na região praticamente nula. Verifica-se na povoação uma longa tradição de imigração para a África do Sul, dada a proximidade da fronteira. Na grande maioria dos agregados familiares os homens mais jovens estão imigrados e só visitam a família uma vez por ano, altura em que levam algum dinheiro para casa também. A imigração para a África do Sul é segundo o director da escola um hábito anterior à guerra, uma característica da população que desenvolveu ao longo do tempo fortes redes de solidariedade e familiares dos dois lados da fronteira mas, “ na África do Sul não vivem assim em tão boas condições. Eu julgo que eles lá são sub-empregados porque apanham trabalho que não é lá grande coisa: mal pago, pesado, pastorícia, machamba, minas e trabalho assim...”. Só que independentemente da actividade que exercem fora, é um facto que “aqui (em Moçambique) não há grandes oportunidades... porque o próprio governo não favorece o emprego. Não há empresas, não há serviços, não há oportunidades de emprego” (director). Dos 8 encarregados de educação entrevistados, 7 referem a machamba como único meio de subsistência, mas é preciso ter em conta que na maior parte deles um ou mais familiares estavam a trabalhar na África do Sul e na casa só se encontravam mulheres, crianças e idosos. Num dos casos a principal fonte do agregado familiar era a reforma que o pai usufruía depois de vários anos de trabalho numa plantação de cana-de-açúcar sul-africana. Apesar da extrema pobreza que é evidente, é possível perceber quais as famílias que têm membros imigrados pois as casas apresentam alguns melhoramentos. A maioria dos agregados familiares é composta por membros de várias gerações e são alargados a avós, tios e primos. As famílias são relativamente numerosas

(entre 5 e 13 elementos) e deve ter-se em conta que não contabilizam os filhos mais velhos ou os pais que estão imigrados. Apesar de toda a gente cultivar a machamba, algumas pessoas referiram o facto da seca originar a necessidade de recorrer a outros meios de subsistência pontuais como a caça, a pesca ou o corte de madeira para fazer carvão “a gente vai à machamba mas não dá muito. Vou lá e até desanimo” (Sr. Simões). Também foi possível verificar que a grande maioria das famílias cria animais, sobretudo galinhas e cabras para consumo interno “só quando a situação está muito mal é que tiramos um e vendemos mas não dá nada. Dá para um saco de arroz” (Sr. Simões).

Esta povoação tem uma fortíssima influencia da Igreja presbiteriana o que remonta aos tempos da Missão Suíça, cujas ruínas ficam junto à escola, e que foi muito importante durante o período colonial pela qualidade da educação e apoio que dava aos alunos moçambicanos, sendo mesmo considerada essencial na formação de uma elite moçambicana que lutou pela independência. Foi aqui que estudou Eduardo Mondlane, por exemplo. Era tradição na Missão as aulas decorrerem em língua materna, o ronga. Uma grande parte dos elementos mais velhos do agregado familiar estudou na Missão. Actualmente a Igreja presbiteriana em parceria com a Helvetas, uma ONG suíça ligada à Igreja, também fazem um enorme trabalho de desenvolvimento e apoio à comunidade, estando a escola no centro das acções. Verifica-se uma forte participação da comunidade em todo o processo de desenvolvimento. Por exemplo, a escola foi construída com o apoio material da Igreja e da Helvetas mas com mão-de-obra local, inserido no programa das Nações Unidas “work for food”. Agora há planos para a criação de infra-estruturas eléctricas e de saneamento no futuro. A Helvetas tem inclusivamente um técnico no terreno para promover a participação da comunidade, de modo a que todos se empenhem na construção e manutenção dos bens colectivos. Estas acções têm lugar junto dos alunos da escola e da população em geral que faz reuniões regulares (às quais foi possível assistirmos) onde estão presentes também os representantes da escola, da Igreja e do Régulo. Aqui as mulheres desempenham um papel importante pois para além de serem elas que tradicionalmente cuidam dos assuntos “da casa”, são também as representantes do agregado familiar devido à ausência dos maridos imigrados. Nota-se também a influência da Igreja no que respeita ao modo de vida através

de um conjunto de valores amplamente partilhados em termos de família (não há registo de famílias polígamas, por exemplo), de trabalho (obrigação do chefe da família), etc. No entanto, verifica-se uma grande confluência entre estes valores religiosos cristãos e a tradição local, onde se destaca, por exemplo, a grande influência dos feiticeiros e curandeiros no dia-a-dia da população, assim como o recurso à autoridade do Régulo. Este último tem um papel de grande importância na comunidade, assim como os seus representantes, para assegurar a convivência pacífica e a resolução de alguns conflitos menores como disputas entre vizinhos e problemas conjugais. Em última instância, o Régulo é o representante da comunidade junto da autoridade, neste caso o governador de Maputo, que lhe reconhece esse papel mediador e que o incentiva através da sua participação em determinadas cerimónias, tornadas oficiais, como a investidura do novo Régulo da região, à qual foi possível (e um privilégio) assistir apesar de se tratar de uma cerimónia ritual fechada a indivíduos externos à comunidade. Aliás, este papel do chefe tradicional é igualmente reconhecido e apoiado por todos os elementos da comunidade, incluindo a comunidade religiosa, neste caso através dos representantes das várias Igrejas da região: católica, presbiteriana, muçulmana, etc. É interessante verificar também a importância das crenças e ritos tradicionais na comunidade. Por exemplo, o recurso aos curandeiros que tratam dos problemas do corpo e do espírito é muito frequente. Há um certo recato no que diz respeito a estas práticas por serem consideradas “primitivas” e por se distanciarem da tão desejada “modernidade” e o recurso a elas é muito discreto. Mas depois de perceber um conjunto de símbolos que a caracterizam é fácil reconhecer quais são as casas dos feiticeiros e curandeiros, que estão assim identificadas, ou quem está a usar um amuleto ou a fazer um tratamento recorrendo a práticas tradicionais. Há todo um mundo tradicional que está muito presente no quotidiano das pessoas e que convive pacificamente com outras religiões.

Outra característica desta população é a sua extrema abertura ao exterior e hospitalidade. Todos, sem excepção são muito afáveis, curiosos e conversadores. Foi muito curioso constatar que apesar de ter sido necessário recorrer a um tradutor em todas as entrevistas (excepto às das alunas mais velhas), estas transformaram-se em longas conversas de troca de

experiências. As pessoas não só partilhavam os seus pontos de vista e as suas experiências como também manifestavam uma enorme curiosidade em relação à entrevistadora e ao seu trabalho. Dificilmente era possível fazer mais de 2 entrevistas por dia dada a distância entre as casas e a duração das “conversas”. A partir do momento em que chegamos à escola dificilmente se estava só, devido à curiosidade que a presença de estranhos suscita na comunidade. Desde as crianças, que mal falavam português, até aos adultos, todos tinham algo a contar e algo a perguntar. As raparigas mais velhas do internato protagonizaram alguns dos momentos mais memoráveis pois escapavam-se do dormitório durante a noite para virem “conversar”. Tinham uma curiosidade imensa por tudo.

7.2.3 Aspectos culturais particularmente ligados às raparigas

As mulheres desempenham um papel importante na comunidade dado que além de serem elas que tradicionalmente cuidam dos assuntos “da casa”, são também as representantes do agregado familiar devido à ausência dos maridos imigrados. Nota-se uma grande influência da Igreja no que diz respeito ao modo de vida através de um conjunto de valores amplamente partilhados em termos de família (não há registo de famílias polígamas, por exemplo), de trabalho (obrigação do chefe da família), etc. No entanto, verifica-se uma grande confluência entre estes valores religiosos cristãos e a tradição local, onde se destaca, por exemplo a grande influência dos feiticeiros e curandeiros no dia-a-dia da população assim como o recurso à autoridade do Régulo, que desempenha um papel de grande importância na comunidade. Um papel sobretudo de mediação, mas muito respeitado, tanto na comunidade como pelas autoridades estatais, como pudemos constatar aquando da investidura do Régulo da Bela Vista, a que tivemos o privilégio de assistir.

7.2.4 Caracterização linguística da população

A aldeia apresenta uma forte homogeneidade linguística. Todos os entrevistados têm o ronga como língua materna, excepto uma aluna do 7º ano cuja língua materna é o suazi, por ter nascido na Suazilândia quando os pais estavam aí refugiados da guerra. Em algumas famílias (3 das entrevistadas) o ronga tem interferências do zulu devido à imigração para a África do Sul de

alguns elementos e ao facto de a família inteira se ter aí refugiado durante a guerra.

Os encarregados de educação entrevistados têm muito poucos anos de escolaridade. A maioria frequentou a Missão suíça mas poucos passaram da 2^a e 3^a classe e constatou-se em várias conversas informais que este quadro é geral. Três dos encarregados de educação entrevistados são analfabetos. Um dado curioso é o facto de funcionar na escola uma turma de alfabetização de adultos, frequentada por dois dos entrevistados. Outras pessoas gostariam de frequentar essas aulas mas como funcionam durante o dia não podem (a escola não tem electricidade que permita aulas nocturnas).

7.2.5 A EP2 de Mabilibili

Esta é uma escola primária completa (até à 7^a classe) onde funciona também uma turma do 8^o ano, numa antecipação da sua futura transformação em escola secundária.

A escola apresenta bom estado de conservação e estende-se por uma grande superfície de terreno. É uma estrutura composta por várias construções: 8 salas de aula divididas por 4 pavilhões, sala do director, secretaria e sala de professores, 10 casas para professores, oficinas, dormitório feminino, dormitório masculino, refeitório, cozinha, tanques de lavar roupa, celeiro, pocilga e galinheiro.

A escola tem 360 alunos. O número de raparigas inscritas corresponde a cerca de 45% do número total. Apesar da desistência ser um fenómeno generalizado, são de facto as raparigas quem desiste mais. No entanto, o número de desistências tem vindo a diminuir, segundo o director da escola “porque a escola se aproximou mais da comunidade e o trabalho tem sido feito mesmo a partir de casa. Os próprios pais repelem essa atitude de desistência por parte dos alunos”.

A repetição, sobretudo na 3^a classe também é um fenómeno generalizado. Segundo o director, os alunos e alunas que chegam à 5^a classe, na sua maioria acabam por terminar a 7^a classe. Os anos onde se dão maiores percentagens de repetições e de desistências são os do EP1, devido sobretudo às dificuldades de comunicação e escrita.

A escola é antiga, já existia antes da guerra, mas durante esse período foi encerrada e só reabriu em 1995 com a primeira classe. Nessa altura, havia apenas o pequeno pavilhão, onde funciona hoje em dia a sala de aula da turma bilingue. Conforme os alunos foram mudando de classe foram-se construindo novas estruturas até chegar ao nível de EP2 “porque só havia na Bela Vista e a distância daqui para lá é grande e não beneficiaria em nada as crianças daqui irem estudar lá” (director). Em 2000 iniciou-se a parceria que une a escola, a Igreja presbiteriana e a Helvetas e foram construídos novos pavilhões e casas para professores. A ONG suíça forneceu os materiais de construção e o apoio técnico e juntamente com a escola e a Igreja dinamizaram a comunidade no sentido de terem uma participação activa no desenvolvimento das infra-estruturas. A partir dessa altura introduziu-se a EP2, que começou com 50 alunos na 6ª classe, um grupo que foi bem sucedido e cujos alunos transitaram todos de anos. Neste momento há duas turmas da 6ª classe e duas turmas da 7ª classe. “Este ano (2003) fizeram-se obras para transformar Matutuine em escola secundária” (director), nos mesmos moldes de parceria que se vem consolidando desde 2000 e desta vez também com um forte apoio da Direcção Provincial.

Em 2000, na mesma altura em que é introduzida a EP2, também é construído o internato que, neste momento, consegue albergar 144 alunos, um número insuficiente para as necessidades da região. Matutuine e Bela Vista eram na altura as únicas localidades onde havia o nível do EP2 para servir uma numerosa população geograficamente extensa. Entretanto foi introduzido este nível em outras escolas da região e em Matutuine diminuíram os ingressos na EP2, uma oportunidade para aproveitar as estruturas da escola e introduzir a única escola secundária do distrito. Assim, o próprio internato terá de ser ampliado para dar resposta às necessidades dos alunos da região que virão estudar para longe de casa. O internato é gerido pela “mamã Loice”, como os alunos chamam carinhosamente uma pastora da Igreja presbiteriana que deixou Maputo para trabalhar neste internato.

7.2.6 Os alunos da escola

No âmbito da parceria existente entre as várias instituições da região, a Igreja presbiteriana dispõe de alguns lugares no internato para atribuir aos seus

membros. Como a escola tem boa reputação, encontramos aqui alguns alunos de Maputo.

Um fenómeno interessante, é o facto do director da escola afirmar que as alunas do internato são muito mais bem sucedidas que as alunas externas e muitas vezes melhores que os rapazes, pois, “temos de ter em conta os vários hábitos, os vários preconceitos que existem em relação às raparigas que em casa são donas de casa e estão sujeitas a cumprir muitos deveres de casa que não lhes dão assim muito tempo para estudar, ao passo que as que estão no internato têm essa possibilidade porque cumprem o horário contemplado para o estudo” (director). Pelo que foi possível verificar, inclusivamente pelas idades das alunas do internato, a média de repetições é de apenas 2 anos.

Os alunos, de uma forma geral, têm dificuldade em pagar a inscrição na escola, devido ao facto de este ser um distrito muito pobre, mas mesmo assim este valor é mais baixo do que em Maputo, como testemunhou um aluno, cuja mãe resolveu ir viver para Matutuine para os filhos poderem estudar. Os alunos do internato também têm de pagar uma quantia considerada simbólica, dados os encargos desta estrutura, mas que mesmo assim algumas famílias não conseguem pagar. No entanto, desde que os alunos tenham aproveitamento favorável, a escola acaba por assumir essa despesa.

7.2.7 Os professores

Em Mabilibili a maior parte dos professores são homens, havendo apenas duas professoras. Há alguns professores jovens mas a maioria lecciona há vários anos. Alguns professores são de Matutuine e da Bela Vista, um fenómeno que não acontecia há alguns anos atrás e os outros vêm da Matola ou de Maputo.

Foi possível entrevistar 4 professores da escola entre os quais o professor da primeira classe e uma das professoras (que também desempenhou o papel de guia e de tradutora).

No que respeita à formação, todos têm a 7ª classe mais 3 anos de formação específica e um dos professores fez também o IMAP.

A maior parte são casados, mas no caso de um professor e da professora entrevistados vivem em Mabilibili sozinhos e têm a família em Maputo, que visitam quando têm dinheiro. A professora entrevistada vive com o filho de um

ano, que transporta para todo o lado às costas na capulana, inclusivamente para a sala de aula quando está a trabalhar.

A maior dificuldade que apontam para o desempenho da sua profissão são as dificuldades de comunicação com os alunos por estes não conhecerem a língua portuguesa. No caso do professor da turma bilingue, da primeira classe, as dificuldades mencionadas são de outra ordem e têm a ver com a falta de material para o ensino bilingue e a sua própria dificuldade em escrever na sua língua materna, o ronga. Também é muito humilde ao assumir que alguns problemas podem estar relacionados com o facto de ele talvez não usar o “método ideal e a língua não ser aquela em que me expresso melhor” (professor).

No que respeita ao sucesso escolar e à desistência da escola todos concordam que são as raparigas quem tem menos sucesso e quem desiste mais apesar de se notar alguma diferença entre a postura dos professores e a da professora perante esta realidade. Se no geral os casamentos e gravidezes precoces são considerados os principais factores, os professores aceitam este fenómeno como algo de normal e de alguma forma devido às características das raparigas: “Em termos de aproveitamento são melhores os rapazes. Não digo que as raparigas tenham problemas de assimilação, mas de preguiça” (prof. da turma bilingue), enquanto que a professora encara este fenómeno como algo que tem de ser mudado: “É preciso mais aconselhamento das raparigas para elas trabalharem e não ficarem dependentes do marido. Elas ficam grávidas muito cedo”. Todos referem também o desinteresse de alguns pais e a extrema pobreza como factores que promovem o insucesso escolar em geral.

7.2.8 As alunas da sétima classe

A entrevista a 8 alunas da sétima classe decorreu como uma conversa colectiva, informal, gravada e que teve lugar no dormitório que estas partilhavam no internato da escola. Todas são alunas internas e têm entre 15 e 18 anos. As alunas são da região (Matutuine, Ponta do Ouro, Maputo) mas nas povoações onde vivem não há EP2. A única excepção entre as entrevistadas é uma aluna proveniente de Maputo, que está no internato ao abrigo do protocolo existente entre esta escola e a Igreja a que pertence (um número de vagas predefinido para os filhos dos membros da Igreja).

Todas têm ideias bem definidas quanto ao futuro e ao que querem ser e é generalizada a vontade de continuar a estudar. Uma aluna quer ser médica, uma aluna quer ser enfermeira, uma aluna quer ser professora de educação física, uma aluna quer ser contabilista, uma aluna quer ser engenheira civil e três alunas querem ser professoras do ensino básico.

Todas as alunas manifestaram um enorme gosto pessoal pela escola e por continuar a estudar. Os agregados destas alunas são grandes e para o contexto local são famílias privilegiadas. Uma aluna tem 10 irmãos e todos estudam, outra aluna tem 6 irmãos, dos quais, duas mais velhas estão casadas e “estão no lar” e todos os outros estudam ainda. Três alunas têm 5 irmãos e todos estudam e outras três têm 3 irmãos; num caso a irmã mais velha já trabalha e todos os outros em idade escolar estudam.

Em todos os casos pelo menos um elemento da família tem emprego e assegura a subsistência do agregado familiar. Num dos casos, o pai é motorista, noutro, ambos os pais trabalham no mercado. Uma das alunas tem um irmão engenheiro que sustenta a família e outra aluna tem uma irmã mais velha que trabalha num banco. Nos restantes casos, os pais e ou irmãos mais velhos estão imigrados na África do Sul.

Em todos estes agregados familiares a língua materna é o ronga e em dois casos, há uma segunda língua materna, o suazi, no caso de famílias que se refugiaram na Suazilândia durante a guerra.

No que diz respeito ao insucesso escolar e ao abandono precoce da escola por parte das raparigas, os motivos apontados são os casamentos e gravidez precoce, muitas vezes associados à vontade de escapar da miséria, o que leva as raparigas a serem “enganadas” por rapazes que prometem levá-las para a África do Sul.

Nenhuma das alunas entrevistadas referiu ter namorado e todas pretendem estudar antes de pensarem em ter família própria. É geral a ideia de que a maioria dos rapazes não quer raparigas “com estudos”, mas elas também desprezam esse tipo de mentalidade mas acreditam que “há rapazes que têm uma cabeça mais aberta e aceitam a rapariga estudar”.

Todas as alunas aprenderam português na escola ou na Igreja e sentiram dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos do ensino básico por não dominarem a língua de ensino-aprendizagem. No entanto, a maioria considera

um desperdício aprender a escrever as línguas africanas e acha que a língua oficial é que é importante para arranjar emprego.

8. Considerações finais

O factor linguístico e a desigualdade na escolarização das raparigas

O Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD de 2004, subordinado ao tema da Liberdade Cultural, expressa de forma clara a crescente preocupação pelas questões associadas à língua, o que simboliza ao mesmo tempo respeito por aqueles que falam uma determinada língua, pela sua cultura e pela sua total integração na sociedade. “The linguistic barriers between rich and poor are usually quite clear. The elite speak the language of education, governance and other official domain, while marginalized groups speak languages or dialects that are not valued or even recognised outside their communities” (Unesco, 2005:1). Este desencontro que se verifica frequentemente entre a língua usada na escola e a língua usada pela comunidade está na origem de muitos problemas directamente ligados à educação como o acesso à escola e a qualidade do ensino.

Em sociedades onde as desigualdades de género são mais expressivas, as raparigas representam o principal grupo de excluídos e “Gender research has demonstrated that unless girls and women are working in markets or factories, they are more likely than boys and men to be exposed to an official language because their lives are more often restricted to the home and family where the local language is spoken” (Unesco, 2005:2). Assim, a inclusão de outras línguas, além da língua oficial do estado, na educação apresenta-se como uma via importante para a concepção de políticas educativas específicas adaptadas ao contexto específico de grupos marginalizados, como são, no âmbito deste trabalho, as raparigas nos meios rurais em Moçambique.

O Ensino Bilingue pode ser uma resposta concreta para a atenuação deste problema e o próprio relatório do PNUD (PNUD, 2004: 62), apoia-o fervorosamente, afirmando que é um investimento a longo prazo cujos custos financeiros devem ser comparados por oposição aos custos sociais e políticos da desigualdade e da injustiça. “Bringing the home language to schools means that formal learning is no longer just for the dominant groups, but for all children” (Unesco, 2005:9).

Conclusões e recomendações

Os dois estudos de caso observados testemunham a nossa constatação inicial, baseada na análise da bibliografia sobre o tema, que as raparigas nos meios rurais em Moçambique, são vítimas de um duplo processo de exclusão da educação com origem em vários factores económicos, sociais e culturais, como a ocupação e o rendimento familiar, os custos directos e indirectos da educação (os custos das propinas e dos materiais escolares podem ser demasiado elevados para muitas famílias e no caso da principal actividade da família depender da mão-de-obra de todos os familiares, significam uma redução de recursos humanos na economia familiar - nestes casos havendo necessidade de escolher quem vai estudar, essa escolha recai nos rapazes), o historial educativo das famílias (quanto mais baixa é a escolaridade dos adultos menor importância é dada à escola, o que se pôde verificar no trabalho de campo, onde é clara a ligação entre o apoio de um familiar mais escolarizado e a valorização da educação das raparigas), práticas e atitudes associadas a crenças tradicionais, culturais e religiosas e estereótipos de género (que atribuem papéis de género às raparigas, para os quais a educação formal é secundária), localização da escola e qualidade do ambiente escolar (distância da escola, a falta de latrinas separadas, a violência no meio escolar), conteúdos e qualidades dos currículos e materiais pedagógicos e processos pedagógicos desadequados (que não têm em conta a valorização das raparigas na escolas, que não apresentam modelos femininos positivos).

Também foi possível observar a diversidade linguística existente e a pertinência da sua integração na escola, no sentido em que “using the mother tongue for teaching and learning does not in itself equalize opportunities for female learners, but there are clear indications that it improves conditions for all learners, and especially girls” (Unesco, 2005:9).

No entanto, os actuais movimentos a favor da dominação cultural, que pretendem eliminar o mais possível a diversidade, apresentam-se como fortes opositores a estas abordagens específicas da política linguística e “a educação bilingue pode ser contestada por ser ineficaz, mas isso é porque recebe apoio insuficiente para garantir a qualidade” (PNUD, 2004:9). Esta dualidade de

abordagens ao desenvolvimento é clara no processo de implementação do ensino bilingue em Moçambique, que se processa numa luta constante contra a adversidade.

O Grupo de Ensino Bilingue enfrenta sérios problemas ao nível dos recursos mínimos exigidos para a realização do seu trabalho. Falta apoio financeiro, recursos humanos, formação, materiais pedagógicos.

Assim, não é de estranhar as várias incongruências que se observaram nas aulas assistidas, apesar de todos os esforços de uma mão cheia de profissionais dedicados para as atenuar. No que respeita à qualidade do ensino, a principal diferença verificada nas aulas assistidas, quer se tratasse de aulas em língua materna ou em português, a principal diferença está associada à competência dos professores. A participação dos alunos e a facilidade verificada na aquisição de conhecimentos não pôde ser associada ao facto de a aula ser dada numa ou noutra língua, mas apenas à qualidade do professor. A própria selecção das línguas maternas a usar é pouco consistente em alguns casos. Em Mahubo, por exemplo, o contexto linguístico é heterogéneo e a língua escolhida, o Ronga, não é a mais falada na população. Há ainda muito trabalho a fazer na optimização do ensino bilingue. Conclusões consistentes ao nível da aquisição de conhecimentos necessitariam de uma amostra maior e de uma observação mais prolongada no tempo.

Um dado importante que foi possível confirmar foi a ausência de abordagens conscientes da desigualdade de género na escola. Os próprios professores e directores de escola têm preconceitos sobre as capacidades intelectuais das raparigas e têm interiorizados fortes estereótipos de género¹⁶ que os levam a desvalorizar o seu trabalho e a invizibilizarem-nas na sala de aula.

A introdução da língua materna na escola é um factor de inclusão para todos os alunos (rapazes e raparigas), sobretudo em termos da mudança verificada ao nível da aproximação da escola à comunidade. Não é de todo conclusivo o favorecimento das raparigas pelo facto de viverem em universos linguísticos mais homogéneos. A única conclusão que é possível tirar prende-se com a integração da escola no universo de expectativas e valores da comunidade,

¹⁶ "Admitiu vantagens do ensino bilingue, sobretudo para as meninas que, nas suas palavras têm mais dificuldades de aprendizagem e são menos capazes" (diário de campo, notas sobre conversa com o director da escola de Mahubo, 06.10.2003).

que valoriza assim o papel social da escola, que deixa de representar uma ruptura tão forte com a cultura tradicional.

Outro dado importante sobre o qual vale a pena reflectir é o facto da escolarização mais prolongada das raparigas significar para elas um prolongamento da infância. Todas as raparigas que estudam nos últimos anos têm uma forte consciência da necessidade de adiar a sua entrada na vida adulta, o que para elas significa casar e ser mãe. Ou seja, o início da vida sexual é mais tardio, como estratégia de prolongamento da infância de forma a poderem continuar a estudar. Parece extremamente interessante aprofundar os nossos conhecimentos sobre esta questão, através de uma investigação mais direccionada e prolongada, que permita perceber de que forma o papel social destas raparigas é alterado e de que forma o ensino formal lhes proporciona opções e outros papéis sociais e se estes são ou não valorizados. Esta necessidade de ruptura com o percurso tradicional das mulheres socialmente aceite é uma forma de violência contra as raparigas, que só as mais resistentes enfrentam, dado que significa um desenquadramento face às suas comunidades de origem, que culmina na maioria das vezes na frustração da sociedade e do próprio sistema de ensino posteriormente não lhes oferecer alternativas de vida (emprego, valorização pessoal e social, meios para continuar a estudar).

Com base na realidade observada no trabalho de campo, a língua apresenta-se como um factor de desigualdade na escola e a integração de outras línguas que não a oficial no ensino formal promove a integração de grupos excluídos, sobretudo através da mudança do papel da escola e da valorização da cultura da comunidade. No entanto, os factores que, no seu conjunto contribuem para uma clara desigualdade de género, sobretudo no que diz respeito à manutenção das raparigas na escola, vão muito além da questão da língua, e ao nível das políticas de ensino integradoras, requerem abordagens específicas e articuladas.

Uma última reflexão

A incursão deste trabalho no universo da desigualdade na educação e de género nos países em desenvolvimento levantou numerosas questões que não foram consideradas à partida.

O tema é muito mais complexo do que o pressuposto inicial supunha e o trabalho de campo serviu sobretudo para apontar novos caminhos de investigação e para reflectir sobre novas preocupações. Esta dissertação traduziu-se sobretudo num processo de aprendizagem e a sua conclusão parece mais um ponto de partida do que um ponto de chegada, tantas são as questões que levanta e os novos caminhos que aponta.

É impossível dissociar a educação e o género do multiculturalismo e dos desafios que este nos coloca, mas este tipo de abordagem pode ser perigosa para as mulheres. “O multiculturalismo é mau para as mulheres?” Essa questão relaciona-se com o facto muito discutido de que a continuação de muitas práticas da sociedade tradicional, dominada pelos homens, pode ir contra os interesses e as oportunidades das mulheres. Defender a sua conservação sob o pretexto da importância do multiculturalismo não serve bem os interesses das mulheres” (PNUD, 2004:24).

O respeito pela cultura do outro, a sua valorização e integração é fundamental para a construção de uma sociedade multicultural. Mas o que significa cultura, afinal? Limitamos o conceito ao cultivo da mente, às artes e à civilização ou entendemo-la como um conceito mais alargado que diz respeito a formas de vida, significados e valores? Estes dois conceitos apresentam perspectivas hierárquicas e são profundamente etnocentristas pois implicam a existência de uma forma de cultura “primitiva” em relação a uma forma de cultura “civilizada” e desenvolvida e com base neles: “Some development efforts have echoed the colonial civilising mission, where development is seen as a one way learning and developing according to particular western models, such as ideas of free market economics and good governance, or appropriate gender relations...” (IDS, 2002:9).

Mas cultura também pode significar formas de vida estruturadas pelo poder e pelas representações, um conceito baseado em recentes estudos antropológicos e culturais, alargado a todos os grupos sociais, mais abrangente

e que desafia os dois conceitos anteriores, no sentido em que assenta nas influências internas e externas que constroem e mudam as culturas. Nesta perspectiva a cultura é criada pelo poder através das diferentes influências, que, sendo dinâmico e sujeito a diversas influências, constrói as representações culturais. Estas influenciam a forma como as pessoas vêem e tratam-se a si próprios e aos outros.

Perspectivar a cultura desta forma alerta-nos para a necessidade de deixar de lado qualquer tipo de etnocentrismo quando abordamos questões de desenvolvimento, ao contrário do que acontece na maioria das vezes, pois “mainstream development policies and practices are themselves laden with cultural assumptions, such as the equation of development with an idea of modernization, of progress from ‘traditional’ to a ‘modern society’. Many such assumptions come from the North” (IDS, 2002:28).

Quando transpomos estas questões para o género e desenvolvimento, verificamos que estes estão sempre assentes em valores culturais que influenciam as suas políticas, a sua prática e investigação. “In development research, ideology and practice, the world is divided into ‘south’ and ‘north’, and assumptions are made that the former should learn from and emulate the latter. For example, northern women are portrayed as models of liberation to which southern women should aspire” (IDS, 2002:6).

Por outro lado todo, o trabalho com vista à igualdade de género assenta no pressuposto de género ser diferente de sexo e culturalmente adquirido, em vez de biologicamente determinado, impossibilitando a existência de outras identidades sexuais para além de feminino e masculino e de outros comportamentos socialmente aceites que não sejam balizados pelo conceito de heterossexualidade. Hoje em dia, com origem na teoria *queer* e no trabalho de Judith Butler, vários teóricos afirmam que tanto o sexo como o género são conceitos culturalmente construídos deixando em aberto todas as possibilidades de construção de identidade sexual.

Ao nível do género e do desenvolvimento, verifica-se que “sexualities have never been considered identity material – and thus existed - in imagined functional identities of the development perspective because of an incapacity of development theory to imagine a functional role for sexual minorities in its structuralist and mechanistic path to a better future. This built-in homophobia is

strengthened by western narratives of the poor and the underdeveloped, whose global identity does not seem to cover the possibility of varied sexual identities and subjectivities. The poor simply can't be queer, because sexual identities are seen as a rather unfortunate result of western development and are linked to being rich and privileged. The poor just reproduce. The specific contexts in which development theory is enacted can add another layer of negative attitude to diverse sexualities, whether because of an overall homophobic society or more importantly because of the specific moralities of institutions through which development is packaged and channelled" (Kleitz, 2000:2).

Ganha, no final desta dissertação, um peso maior o interculturalismo e a necessidade da própria investigadora desenvolver competências interculturais, no sentido de ser capaz de sair da sua própria cultura, de interagir, de deixar para trás os seus estereótipos e preconceitos e de estar aberta ao processo dinâmico da interculturalidade.

Bibliografia

- ANDERSEN, Margaret L., 1997, *Thinking about women - sociological perspectives on sex and gender* (4ª edição ed.). United States: Allyn & Bacon
- ATCHOARENA, David e Lavínia GASPERINI (2003). *Education for rural development*, Paris: Unesco/FAO.
- ANTIKAJINEN, Ari e Carlos Alberto TORRES, 2003, *The International Handbook on Sociology of Education*: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- ARAÚJO, Helena Costa, 2005, *Cidadania na sua polifonia - debates nos estudos feministas de educação*. In FPCE-UP (Ed.). Porto.
- BADINTER, Elizabeth, 1986, *L'un et l'autre*, Paris: Odile Jacob.
- BANCO MUNDIAL, 2003, *Gender and Equality - The Millenium Development Goals*, Washington: World Bank.
- BEAUCAGE, Pierre, *Présentation, Échange et Société: Avant et Après Maus*,. Anthropologie et Sociétés, 19-1-2.
- BENSON, Carol, 2000, *The Primary Bilingual Education - Experiment in Mozambique, 1993-1997*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 3, 149-166.
- BENSON, Carol, 2001, *Final Report on Bilingual Education*, Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- BENSON, Carol, 2002, *Bilingual Education in Africa: An exploration of encouraging connections between language and girls' schooling*, New Education Division Documents N. 12, 79-96.
- BONNEWITZ, Patrice, 1998, *La Sociologie de Pierre Bourdieu*, Paris: PUF.
- BOUDON, Raymond, 1979, *L'inégalité des chances*, Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, Pierre, 2002, *Interventions, 1961-2001*, Paris: Agone.
- BOURDIEU, Pierre e Jean-Claude PASSERON, 2002, *La Reproduction - éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les éditions de Minuit.
- BUTLER, Judith, 1990, *Gender Trouble - feminism and the subversion of identity*, Londres: Routledge.
- BUTLER, Judith, 2005, *Trouble dans le Genre*, Paris: La Découverte.

- CHERKAoui, Mohamed, 1986, *Sociologia e Educação*, Portugal: Publicações Europa-América.
- CHIRRIME, Eugénio Francisco, 1995, *Relações escola/comunidade nos aspectos de organização curricular e do sistema educativo em Moçambique do PEBIMO*. Folha.
- CHISWICK, Barry R., 1997, *Interpreting the coefficient of schooling in the human capital earnings function*, In H. D. Department (Ed.): World Bank.
- CHOWDHURY, K., 1993, *Barriers and solutions to closing the gender gap*, Washington: World Bank.
- DELORS, Jacques, 1996, *Educação um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Porto, Portugal: Edições ASA.
- DIAS, Hildizina Norberto, 2002, *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar - em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*, Maputo: Promédia.
- DOMINGOS, A. M., Helena BARRADAS, Helena RAINHA e Isabel Pestana NEVES, 1986, *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DURKHEIM, Émile, 2001a *As regras do método sociológico*, Porto: Rés-Editora.
- DURKHEIM, Émile 2001b, *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Portugal: Rés-Editora.
- FAGE, J. D., 1995, *História de África*, Lisboa, Portugal: Edições 70.
- FLUP (org.), 2002a, *Actas do VI Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais* (Vol. Volume II), Porto: FLUP.
- FLUP (org.), 2002b, *Actas do VI Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais* (Vol. Volume I), Porto: FLUP.
- GIDDENS, Anthony, 2001, *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GODELIER, Maurice, 1996, *O enigma da dádiva*, Lisboa: Edições 70.
- GOLDSCHMIT, Marc, 2003, *Jacques Derrida, une introduction*, Paris: Pocket.
- GONÇALVES, António Custódio (1997). *Questões de Antropologia Social e Cultural*.
- GRAS, Alain, 1974, *Sociologie de l'éducation*, Paris: Larousse Université.
- HABERMAS, Jurgen, 2005, *Une époque de transitions*, Paris: Fayard.

- HANDA Sudhanshu, Keneth R. SIMLER e Sara HARROWER, 2004, *Human capital, household welfare, and children's schooling in Mozambique*, New York: International Food Policy Research Institute.
- HEDGES, D. C., 1993, *História de Moçambique*, vol. 3, Moçambique no auge do colonialismo (1930-1961). III.
- HÉRITIER, Françoise, 1998, *Masculino Feminino - o pensamento da diferença*, Lisboa: Instituto Piaget.
- HULL, G., *Identidade, língua e política educacional*, Lisboa: Instituto Camões.
- HYLTENSTAM, Kenneth e Christopher STROUD, 1997, *Questões linguísticas - relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1º grau do ensino primário em Moçambique*, Maputo, Moçambique: INDE.
- INDE, 2001, *Programa do Ensino Básico*.
- INDE, 2002, *Avaliação do ensino primário em Moçambique: Analisando o passado, perspectivando o futuro*, Maputo.
- INDE/MINED, 1999, *Plano curricular do ensino básico*, Maputo: INDE/MINED.
- INE, 1999, *II Recenseamento geral da população e habitação - indicadores socio-demográficos*, Maputo: INE
- INSTITUTO DE ANTROPOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 1998, *Moçambique - cultura e história de um país. Actas da V semana de cultura africana*.
- JUNOD, Henrique A., 1974, *Usos e Costumes dos Bantos* (2ª edição ed. Vol. Tomo I). Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique.
- KRASHEN, S., *Bilingual education and second language acquisition theory*, California: California State Department of Education.
- LAFON, Michel, 2003, *Relatório da visita às escolas do ensino bilingue nas províncias de Cabo Delgado e Niassa*: Associação Progresso.
- LEE, Raymond M., 2003, *Métodos não interferentes em pesquisa social*, Lisboa: Gradiva.
- LOPES, Armando Jorge, 1997, *Política linguística. Princípios e problemas*, Maputo: Livraria Universitária, UEM.
- HULTON, Louise e Dominic FURLONG, 2001, *Gender equality in education: A select annotated bibliography*, In BRIDGE (Ed.). Brighton: Institute of Development Studies.

- MACHILI, Carlos, 1997, *Ensino, formação profissional e desenvolvimento: A formação de professores em Moçambique, 1964-1995*. Evolução, paradigmas e cenários. 185-223.
- MARQUES, Rui, 2003, *Políticas da diversidade étnico-cultural*, Lisboa: Acime.
- MAUSS, Marcel, 1950, *Ensaio sobre a dádiva*, Lisboa: Edições 70.
- MAZULA, Brazão, 1995, *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*.
- MCCARTHY, C., 1998, *The uses of culture - education and the limits of ethnic affiliation*. Londres: Routledge.
- MINED, 1998, *Plano estratégico de educação 1999-2003 - combater a exclusão, renovar a escola*, Maputo: Mined.
- MINED, 2001, *Estatística da educação*, Maputo: Ministério da Educação.
- MINED, 2003, *Estatísticas da educação em Moçambique (1998-2002)*, Maputo: Ministério da Educação.
- MINED/UNICEF, 1992, *Educação para todos em Moçambique - uma estratégia que nasce*. Maputo: MINED.
- MOTA-RIBEIRO, Silvana, 2005, *Retratos de mulher - construções sociais e representações visuais no feminino*, Porto: Campo das Letras.
- MURRAY, Sara, 2002, *Democratic values, humanism and african language learning*, *Perspectives in Education*, 20, 111-121.
- NEWITT, M., 1997, *História de Moçambique*: Publicações Europa-América.
- NOGUEIRA, Conceição, 2001, *Um novo olhar sobre as relações sociais de género*, Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- OXAAL, Z., 1997, *Education and poverty: A gender analyses*, In BRIDGE (Ed.): *Institute of Development Studies*.
- PALME, M., 1992, *O significado da escola: Repetência e desistência na escola primária moçambicana*, Maputo: INDE.
- PATEMAN, Carole, 1988, *The sexual contract*: Polity Press.
- PNUD, 2004, *Relatório do desenvolvimento humano 2004 - liberdade cultural num mundo diversificado*, Lisboa: PNUD.
- QUINE, W. V., 1995, *Filosofia e linguagem*, Porto: Edições ASA.

- QUIVY, R. e. C., Luc VAN, 1998, *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.
- S. A. D. C. (org.), 1972, *La civilization de la femme dans la tradition africaine*, Paris: Présence Africaine.
- SANTOS, E. D., 1969, *Elementos da etnologia africana*, Lisboa: Editorial J. Castelo Branco.
- SAÚTE, Nelson, 2002, *As mãos dos pretos - antologia do conto moçambicano*, Lisboa: Publicações D. Quixote
- SEN, Gita, Caren GROWN, 1988, *Development, Crises and Alternative Visions*. London
- SILVA, Tereza Cruz e, 200, *Protestant churches and the formation of political consciousness in southern Mozambique (1930-1974)*, Suíça, P. Schelttwein Publishing
- SITOE, Bento e Armindo NGUNGA, 2000, *Relatório do II seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*, Maputo: NELIMO.
- STROMQUIST, N. P., 2002, *Literacy and gender: When research and policy collide*, New Education Division Documents N. 12, 24-42.
- STROUD, Christopher. e António TUZINE (Coord.), 1998, *Uso das línguas africanas no ensino: Problemas e perspectivas* (Vol. Cadernos de Pesquisa 26), Maputo, Moçambique: INDE
- SWAINSON, N., S. BANDERA, R. GORDON, E. KADZAMIRA, 1998, *Promoting girl's education in Africa*: Department for International Development.
- TEODORO, A., 2003, *Globalização e educação*, São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire.
- Touraine, Alain, 1997, *Pourrons-nous vivre ensemble: Égaux et différents*, Paris: Fayard.
- VELOSO, Maria Tereza, 2000, *Algumas experiências de desenvolvimento de ortografias de línguas moçambicanas*, Maputo: INDE.
- VELOSO, Maria Tereza, 2002, *Becoming literate in Mozambique - the early stages in sena (cisena) and shangaan (xichangana)*, Perspectives in Education, 20, 79-96.
- VELOSO, Maria Tereza, 2003, *Relatório da visita de supervisão pedagógica às escolas de experimentação do programa bilingue em Cabo Delgado*, Maputo: Associação Progresso.

- VENÂNCIO, José Carlos (Ed.), 1997, *O desafio africano*, Lisboa: Veja.
- VILELA, Mário, 2002, *Reflexões sobre a política linguística nos Palop (países de língua oficial portuguesa)*. Africana Studia.
- VULLIAMY, G., K. LEWIN, & David STEPHENS, 1990, *Doing educational research in developing countries* (Vol. 9). London: The Falmer Press.
- VVAA., 1998, *Gender, education and training* (SWEETMAN, Carol ed.). Oxford: Oxfam GB.
- VVAA., 2000, *Estudos do desenvolvimento - a África em transição*. Lisboa: CESA.
- VVAA., 2001, *Revisitando Paulo Freire - sentidos na educação*, Porto: Edições ASA.
- VYGOTSKY, L., 1962, *Thought and language*, Cambridge: MIT Press.
- WEBER, Max, 1996 (1904-5), *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Lisboa: Editorial Presença

ANEXO I

Fotografias

Escola Primária Completa de Mabilibili



Pavilhão da escola



Internato



Casas dos professores



Pavilhões

Escola Primária Completa de Mabilibili



1ª classe - turma bilingue

Alunos a ensaiar espectáculo



Alunas mais velhas a mostrar como se dança kuduro

Alunos mais velhos a cuidar da escola



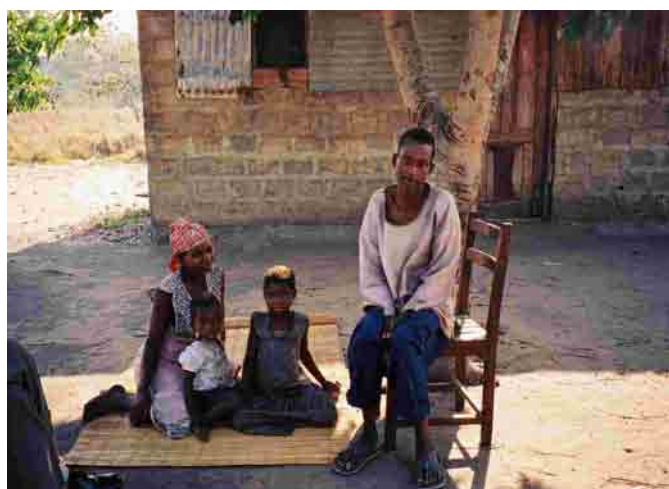
Escola Primária Completa de Mabilibili



Entrevista a encarregado de educação



Reunião comunitária



Entrevista a encarregado de educação



Entrevista a encarregado de educação



Entrevista a encarregado de educação

Escola Primária Completa de Mahubo km 14



Brincadeiras nas imediações da escola



Sala de aula da turma monolingue



Recreio da escola



Aspecto da aldeia

Escola Primária Completa de Mahubo km 14



Formatura matinal

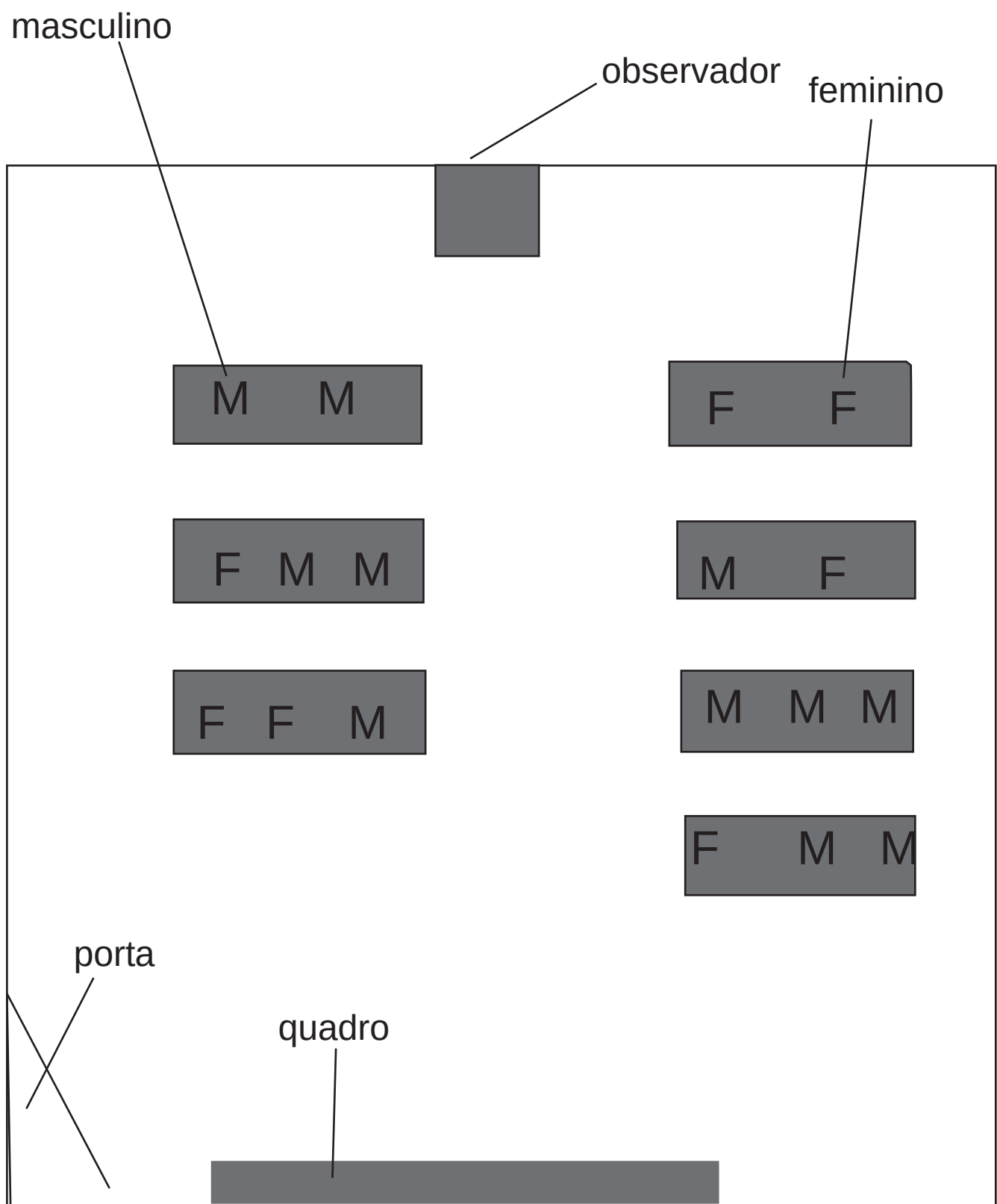
Da esquerda para a direita: Profª Isabel, Profª Helena, Profª Carmen



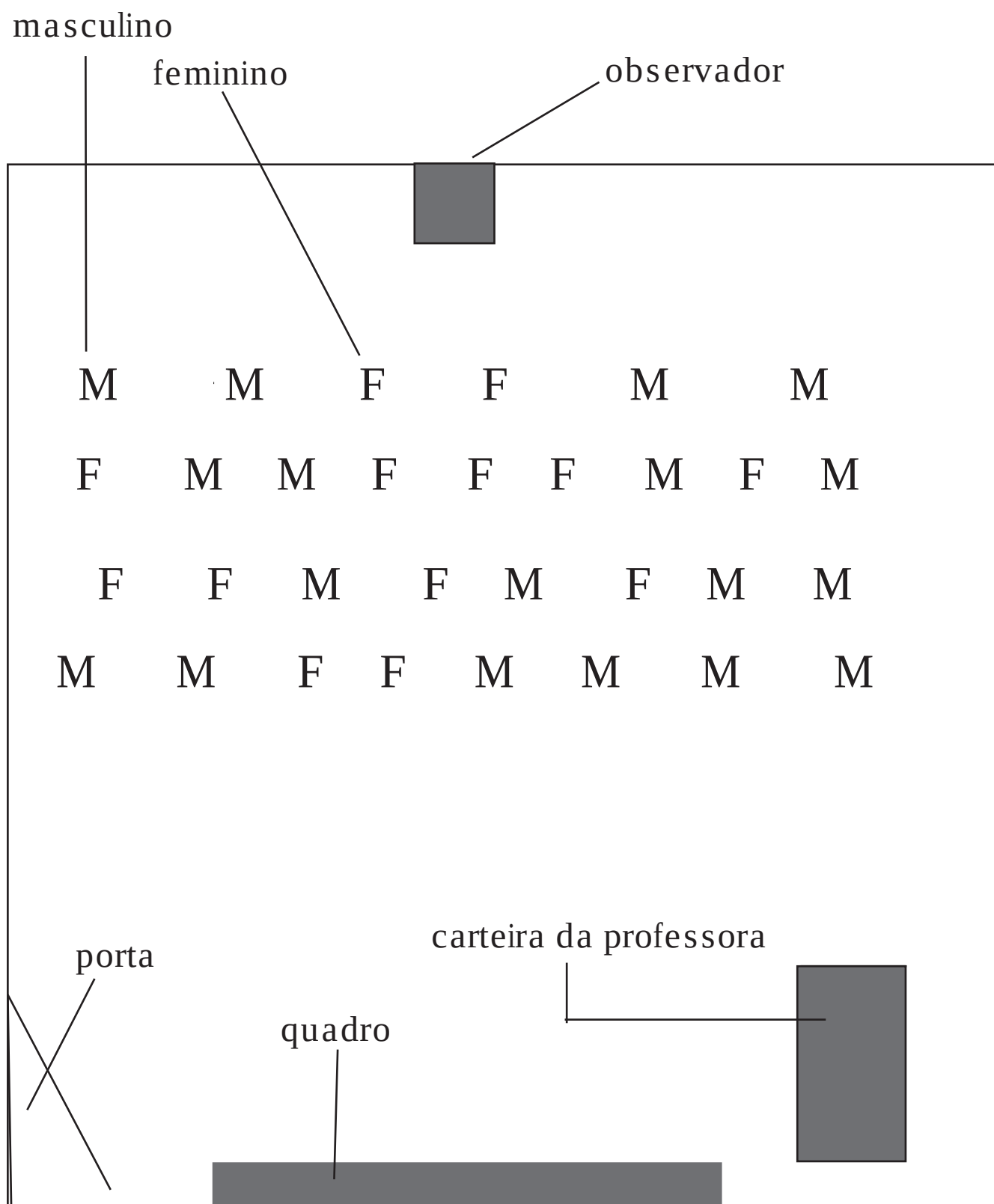
ANEXO II

ESQUEMAS DAS SALAS DE AULA

Escola Primária Completa de Mabilibili
Sala de aula da turma bilingue - disposição e distribuição dos
alunos no espaço. (21.10. 2003)

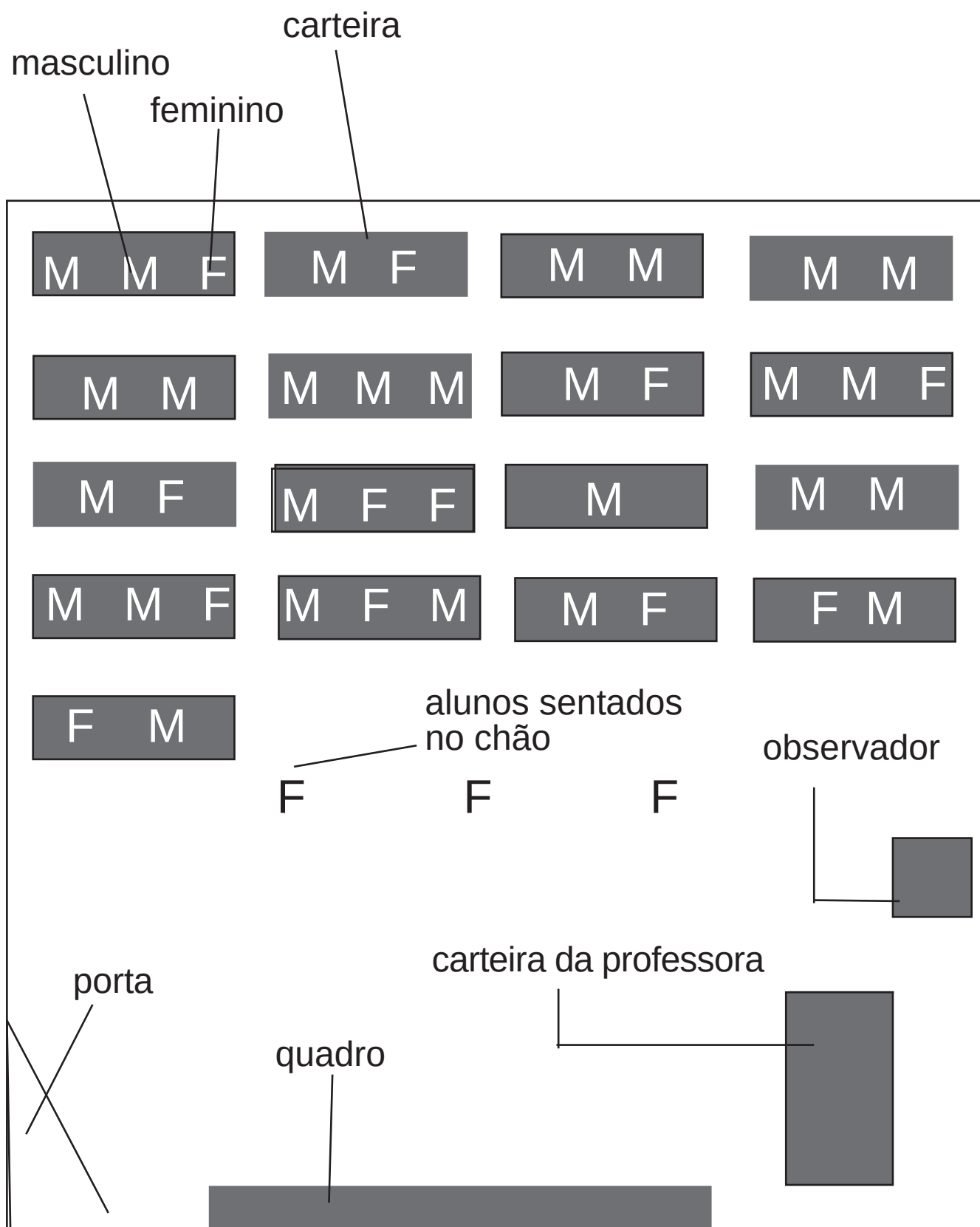


Escola Primária Completa de Mahubo Km 14
Sala de aula da turma bilingue - disposição e distribuição dos
alunos no espaço. (09.10. 2003)



Nota: Nesta sala de aula não há carteiras, todas as crianças estão sentadas no chão.

Escola Primária Completa de Mahubo Km 14
Sala de aula da turma monolingue - disposição e distribuição dos
alunos no espaço. (07.10. 2003)



ANEXO III

DADOS RESULTANTES DAS ENTREVISTAS

ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE MABILIBILI

ALUNOS CUJAS FAMÍLIAS FORAM ENTREVISTADAS

RAPAZES	RAPARIGAS
4	4

Nota: 2 alunos são irmãos

LÍNGUA FALADA EM CASA

RONGA	OUTRA
7	Em 3 famílias tb se fala zulo

OCUPAÇÃO DOS ADULTOS

MACHAMBA	OUTROS
7	1 – tem reforma da África do Sul

Nota: Quando se referem ao trabalho da machamba, isto também inclui cortar madeira para fazer carvão e vender.

- A maior parte dos homens trabalha na África do Sul. Só ficam as mulheres, as crianças e os homens mais velhos em casa. 3 destas famílias têm o pai a AS e 1 o pai é reformado a AS. A economia familiar depende em grande parte dos adultos que trabalham fora da aldeia.

Nº DE PESSOAS DO AGREGADO FAMILIAR

5 PESSOAS	6 PESSOAS	7 PESSOAS	8 PESSOAS	9 PESSOAS	13 PESSOAS
1	2	1	1	1	1

PROFESSORES ENTREVISTADOS

HOMENS	MULHERES
3	1

ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE MAHUBO KM 14

TURMA BILINGUE

ALUNOS CUJAS FAMÍLIAS FORAM ENTREVISTADAS

RAPAZES	RAPARIGAS
8	4

LÍNGUA FALADA EM CASA

RONGA	CHANGANA
5	7

OCUPAÇÃO DOS ADULTOS

MACHAMBA	OUTROS
11	- venda na estrada

Nota: Quando se referem ao trabalho da machamba, isto também inclui cortar madeira para fazer carvão e vender.

Nº DE PESSOAS DO AGREGADO FAMILIAR

2 PESSOAS	4 PESSOAS	5 PESSOAS	6 PESSOAS	9 PESSOAS	13 PESSOAS
1	4	2	3	1	1

PROFESSORES ENTREVISTADOS

HOMENS	MULHERES
2	6

Nota: Professores da mesma escola Mahubo km 14

ESCOLARIDADE DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	ANALF.
		1	2	3	1		5

ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE MAHUBO KM 14 TURMA MONOLINGUE

ALUNOS CUJAS FAMÍLIAS FORAM ENTREVISTADAS

RAPAZES	RAPARIGAS
3	8

LÍNGUA FALADA EM CASA

RONGA	CHANGANA
4	7

OCUPAÇÃO DOS ADULTOS

MACHAMBA	OUTROS
9	- Emp. na empresa da água (fonte da aldeia) - Pedreiro (vive longe da aldeia)

Nota: Quando se referem ao trabalho da machamba, isto também inclui cortar madeira para fazer carvão e vender.

Nº DE PESSOAS DO AGREGADO FAMILIAR

4 PESSOAS	5 PESSOAS	7 PESSOAS	8 PESSOAS	10 PESSOAS	14 PESSOAS
3	1	2	1	3	1

PROFESSORES ENTREVISTADOS

HOMENS	MULHERES
2	6

ANEXO IV

ENTREVISTAS

(Guião das entrevistas aos Encarregados de Educação, transcrição de entrevista com um professor, transcrição de entrevista com um director de escola)

GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. Nome
2. Idade
3. Ocupação
4. Grau de parentesco com o aluno
5. Nº de crianças do agregado familiar (nº de rapazes e raparigas)
6. Nº de crianças a estudar (rapazes e raparigas por classe)
7. Língua falada em casa
8. Nº de pessoas do agregado familiar
9. Ocupação dos membros do agregado familiar
10. Grau de escolaridade do encarregado de educação e restantes adultos da família
11. Actividades extra escolares das crianças
12. Importância da escola
13. Perspectivas para o futuro das crianças

ENTREVISTA COM PROFESSOR DA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE
MAHUBO KM 14 (Setembro de 2003)

Como se chama?

Tomás Naquichum

Há quanto tempo dá aulas?

Eu estou a trabalhar desde 1976.

Quantos anos tem?

Tenho 45

Até que classe estudou antes de começar a dar aulas?

Eu estudei em fases diferenciadas. Primeiro eu fiz até à 4ª e comecei a dar aulas enquanto estudava à noite. Então fiz a 6ª e comecei depois a fazer o curso. Comecei em 79 e fui considerado o melhor professor da Namaacha. Fiquei na escola do Centro e o curso era para 3 anos mas eu fui o melhor professor e o curso foi comprimido para 1 ano. Convidaram-me para trabalhar na direcção provincial como director da pré e da 1ª classe. Fiquei lá em 83 e 84. Depois fiquei responsável pela formação de professores à distância. Então fiquei lá. Já havia a guerra e em 87 fiquei como chefe de secção. Fiquei lá 7 anos. Em 94 fui transferido para a Matola para, com o director distrital da Matola fundarmos a direcção provincial, porque a Matola pertencia à direcção de Maputo. Fui convidado para o IAP para fazer parte da elaboração do currículo de matemática e depois disso elaborei o módulo do projecto de matemática. Aí saí e nessa altura tive um problema de ser invejado por alguém, que não sei quem é, e fiquei seis anos fora da educação. Só que nesse tempo eu não ficava em casa, eu trabalhava como contratado na educação. Trabalhei em várias escolas e então depois, quando voltei a pedir para voltar à educação mandaram-me para Mahubo 10, aqui perto. Isso já em 2000. Dava matemática e em 2001 vim para aqui.

Segundo a sua experiência de professor, que já é muito grande, concorda que normalmente as raparigas desistem mais cedo da escola?

Sim, concordo *sim*.

E qual acha que é o motivo da desistência precoce das raparigas?

Na minha opinião há dois factores... há muitos factores porque de uma forma geral, aqui em África, primeiro os pais não gostavam que as filhas estudassem. Por exemplo, as minhas irmãs não estudaram. Então, havia um tratamento diferente dos homens. Então, essa influência ainda se mantém, embora aos poucos essa influência vai diminuindo devido ao governo que faz muito esforço para se entender que as mulheres devem estudar, até porque não há diferenças entre homem e mulher. Mas isto ainda não está assim muito bem. Então o que acontece, é que quando casam cedo às vezes receiam aos homens. Mas por exemplo, no grupo das meninas que estiveram consigo aqui, duas estão de estado¹ e nesse ano tivemos três de estado, só que devido à nova lei que agora existe, elas podem voltar à escola depois de ter a criança. Faz parto, fica uma semana e depois volta, como essas aqui, que tiveram crianças e voltaram a estudar.

¹ grávida

ENTREVISTA COM O DIRECTOR DA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE
MABILIBILI (Outubro de 2003)

Prof. Alfredo João da Manca – 37 anos – formado pelo Instituto Médio da Manhiça

Há quantos anos dá aulas?

Desde 1986, desde que fui formado.

Em que zonas do país já trabalhou?

Já dei aulas aqui em Matutuine, primeiro, depois fui para a zona da Beira e depois voltei a Matutuine, há 4 anos.

Quantos alunos tem esta escola?

Neste momento temos turmas da primeira até à sétima classe e a partir do próximo ano vamos ter o ensino secundário também. Neste momento temos um total de 360 alunos.

Consegue dizer-me qual é a diferença entre o número de rapazes e o número de raparigas?

Não há muita diferença, o grupo de raparigas oscila entre... é o correspondente a cerca de 45% do número total de alunos.

E como tem sido o aproveitamento da maioria dos alunos?

O aproveitamento tem sido um pouco baixo na terceira classe.

E porque motivo esse ano é o mais problemático?

Bom, é porque os alunos transportam dificuldades desde a primeira classe, na altura em que não havia o ensino bilingue. Com uma má preparação e dificuldades de comunicação até chegam à segunda classe com os mesmos problemas. Então, uma vez já na terceira classe, quando se introduzem aulas de ciências, aí é onde ficam com mais dificuldades.

Acha que o maior problema é ao nível da comunicação?

Sim, comunicação, sobretudo a escrita. Na primeira e na segunda classe eles não se saem muito bem.

E também é na terceira classe que se verificam mais desistências?

Não, não é... nas classe onde há mais desistências... bom, é em todas um pouco.

Eles vão desistindo ao longo de todo o processo?

Sim, vão desistindo...

Mas não há nenhuma fase mais crítica?

Há sim, da primeira à quinta classe. É aí que desistem mais.

E quem desiste mais, os rapazes ou as raparigas?

Bom, este ano tivemos mais raparigas. Motivos, não chegamos a apurar. Mas não há muita diferença. Tem sido normal, nós aqui anualmente, perdermos uns 30 alunos por desistência. Mas este anterior não foi assim muito alarmante. Tivemos um desperdício de cerca de 20 alunos, mas não porque tenham desistido todos. Houve transferências também. Isto já foi um grande passo para nós porque sempre tivemos um grande índice de desistência. Quase uma turma inteira por ano.

Mas o que acha que mudou?

Eu acho que a escola se aproximou da comunidade e o trabalho tem sido feito mesmo a partir de casa. Os próprios pais repelem essa atitude de desistência por parte dos alunos. Mas podem dar-se desistências... mas sem que seja a vontade dos pais pois esses já estão a ficar consciencializados por influência da escola. Como pode ver a maior parte das pessoas não é capaz de falar português. Foram com deficiência à escola. Além de que eles conseguem ver que ultimamente aqui no distrito já estão a aparecer professores daqui.

Como é o caso do professor da primeira classe?

Sim, e é um caso que dantes não se verificava. A maior parte dos funcionários que trabalham aqui tinham de vir de outras zonas.

Mas por que é que isso acontece?

Porque é hábito das pessoas. Basta crescer um pouco e já vão à África do Sul, não ficam cá.

Isso é uma coisa que tem origem no período da guerra ou já era assim antes?

É tradição, já era assim. Por ser uma zona de fronteira e porque é hábito.

É mais fácil encontrar trabalho lá?

Várias vezes. Mas também porque o hábito é a África do Sul. E na África do Sul não se vive assim em tão boas condições. Eu julgo que eles lá são sub-empregados porque apanham trabalho que não é lá grande coisa. Mal pago, pesado, pastorícia, machamba e trabalho assim.

Mas aqui de facto não há grandes oportunidades de emprego...

Aqui internamente não.

Eu acho que não falei com ninguém que tenha um trabalho regular. Ou trabalham na machamba, ou fazem carvão, em alturas de seca como agora... e mais nada...

Sim, mais nada. Sim, porque o próprio governo não favorece o emprego, não há empresas, não há serviços, não há oportunidades de emprego.

E sobre esta escola, que é tão grande e tem tantas infra-estruturas? Como foi construída?

Inicialmente havia só a sala da primeira classe. A escola sempre existiu, mesmo nos anos antes da guerra, mas depois reabriu em 1995 e reabriu com a primeira classe. Conforme os alunos foram subindo de classe foram-se construindo novas estruturas até chegar ao nível do EP2 porque só havia na Bela Vista e a distância daqui para lá é grande e não beneficiaria em nada as crianças daqui irem estudar lá. Em 2000 a Helvetas... a escola funciona em parceria entre a igreja presbiteriana e a educação, há uma parceria. Mas quem consegue os materiais e as estruturas é a Helvetas – uma ONG suíça que é parte também da Igreja. Então nessa altura só tinha aquele pavilhão branco. Em 2000 foi-nos entregue este pavilhão novo e a partir daí introduzimos a EP2. Primeiro com 50 alunos, e todos os 50 passaram de classe – os pioneiros. Assim a escola foi crescendo. Primeiramente tínhamos 3 turmas do EP2. Sempre houve uma turma do EP1, desde a primeira à quinta classe. Depois, 3 do EP2, duas turmas da sétima e uma da Sexta. E daí em diante passamos a ter 2 turmas da sétima e 2 turmas da sexta. Este ano fizeram-se obras para transformar Matutuine em escola secundária.

Estes preparativos que estamos a Ter aqui agora, é por que há-de vir aqui Sua Ex^a o Governador da província e vai receber a chave e no próximo ano passamos a funcionar aqui como escola secundária.

E o internato quando é que surgiu?

O internato surge também em 2000, na altura em que se introduziu o EP2. Na altura também não havia muitas escolas do EP2, era somente aqui, em Matutuine e na Bela Vista e havia vários alunos ali no internato que eram provenientes de várias zonas do distrito. Isso porque nas próprias zonas não tinham o nível do EP2. Agora há mais por aí e a ideia é reduzir-se o ingresso de alunos no EP2 para passar-se a ingressar alunos do secundário por que é a única escola secundária do distrito.

Vão Ter muito mais gente no internato, então?

Sim, vamos Ter, e a intenção é de ampliar também o próprio internato, que até ao momento consegue albergar 144 alunos. As necessidades do distrito são maiores.

Sente que há uma tendência para as crianças estudarem mais?

Sim, eu sinto, porque a população estudantil está a crescer e não é como dantes, a rede escolar está alastrando-se a vários pontos do distrito. Mesmo aqui, temos uma densidade populacional muito baixa e é essa a razão de só termos 19 crianças na primeira, vinte e poucos na Segunda, e números assim pequenos.

No ta alguma diferença, em termos de sucesso escolar entre os alunos internos e externos?

Sim, em princípio deveria dizer que são os alunos internos, mas não se pode generalizar.

E em relação aos rapazes e às raparigas? Nota-se alguma diferença entre as que estão no internato e as externas?

Aí nota-se mais. As que estão no internato é que têm mostrado um aproveitamento mais favorável.

E porquê?

É que temos de Ter em conta os vários hábitos, os vários preconceito que existem em relação às raparigas que em casa são donas de casa e estão sujeitas a cumprir com

muitos deveres de casa, o que não lhes dá assim muito tempo para estudar. Ao passo que as que estão no internato têm essa possibilidade porque cumprem o horário contemplado para o estudo.

Nota resistência dos pais em mandarem as raparigas para o internato? Em deixá-las sair de casa?

Não, não há, até porque há muita procura.

Porquê?

Julgo que os próprios pais acham que elas estudam mais no internato.

Quais são os critérios de selecção dos alunos que frequentam o internato?

Ser daqui de Matutuine e estar contemplado nos planos do distrito. A direcção planifica sabendo que vão Ter tantos alunos nas escolas... então, vão distribuir vagas para o internato.

Eles têm alguma vantagem financeira em vir para cá? Fica mais barato?

Pagam para o internato mas é simbólico e corresponde a uma percentagem insignificante do encargo. Mas mesmo assim alguns não conseguem pagar. É um distrito muito pobre e as crianças vão ficando. Acaba por ser a escola a assumir essa despesa, desde que tenham aproveitamento favorável. Isto numa primeira fase, porque há-de chegar uma fase em que é preciso ser um pouco mais rigoroso.

Eu já falei com alunos que me disseram que eram de Maputo. Como vieram cá parar?

Houve excepções. A própria igreja pediu algumas vagas e tem crianças cujos pais foram transferidos para outros sítios e que não podiam levar toda a família.

Há alguma interferência da igreja no dia a dia da escola?

Estamos a trabalhar juntos, basicamente. Mas em termos de vida da escola e de currículo não tem influência.

Também soube que há uma diferença entre o preço da inscrição cobrado aqui e em Maputo. Porquê?

Em Maputo o modo de vida das pessoas é diferente, a maior parte das pessoas trabalha e aí pode pagar. Ao passo que aqui é muito complicado e para não se vedar a escola às crianças que não têm possibilidades de pagar, faz-se mais barato. Mesmo assim há crianças que chegam até à quinta classe e nunca puderam pagar e a gente vai deixando. Ultimamente são só 15 contos e antigamente eram 10 e mesmo assim não pagavam.

E em relação ao ensino bilingue? Porque é que esta escola foi escolhida para a experimentação?

Bem, penso que o INDE exerceu uma certa influência porque já trabalhou muito aqui.

E como se passou todo o processo?

E recorde-me que primeiro o INDE veio fazer um estudo e tivemos de preencher algumas fichas que falavam do ensino bilingue. Mais tarde prometeram que viriam para um encontro com a comunidade, para ver a sua sensibilidade. Dito e feito, o INDE esteve cá, reuniu com uma parte da comunidade, os mais influentes, pessoas da Igreja e da própria comunidade. Eu também participei nesse encontro e as pessoas mostraram-se favoráveis a este ensino porque compararam o tempo em que estudaram também na língua materna.

Isso acontecia por causa da Missão Suíça, que tinha essa tradição?

Sim, então foi a partir daí que depois de auscultada a população prometeram introduzir o ensino bilingue aqui a título experimental.

E até agora tem corrido bem? Tem correspondido às expectativas?

Sim, sim, está a corresponder porque antes dava-se o caso de a criança até mesmo por não saber pedir para ir à casa de banho fazia ali mesmo na aula. Mas agora temos feito o acompanhamento daquela turma e vemos que as crianças estão muito abertas, muito desinibidas, julgo eu porque está a corresponder com as expectativas.

E em termos de aquisição de conhecimentos, estão satisfeitos?

Sim, têm tido bons resultados.

E dificuldades?

Bem, algumas. Primeiro tínhamos tido a promessa do INDE de fazer um acompanhamento passo a passo. Mas isto não se verificou. Os materiais também não foram suficientes. Tudo foi assim de uma forma improvisada. Essa é assim a maior dificuldade neste momento. Mas não impediu que as aulas continuassem. Acho que deveria Ter havido mais acompanhamento.

E como vai continuar a experimentação?

Estes alunos vão para a segunda e abre uma nova primeira classe.

E os pais dos alunos? Também estão satisfeitos?

Sim. O maior problema era a língua. As crianças só ficam a ganhar com o Ensino Bilingue. Os pais chegam a fazer comparação com os países vizinhos. Nós é que estávamos a ser uma ilha.

ANEXO V

DADOS ESTATÍSTICOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO**

DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA

« 1998 – 2002 Período das Estatísticas »

Maputo, 2003

Índice

Tabela 1: Evolução do número de escolas por níveis de ensino	3
Tabela 2: Evolução do número de alunos sexo no EP1	3
Tabela 3: Evolução do número de alunos por sexo no EP2	3
Tabela 4: Evolução da proporção de repetentes por sexo no Ensino Primário Público.....	3
Tabela 5: Indicadores de cobertura educativa no EP1 Publico e Privado	4
Gráfico 1: Evolução dos indicadores de cobertura educativa no EP1.....	4
Gráfico 2: Taxas de escolarização por idade específica e sexo, 2002.....	4
Tabela 6: Evolução de professores por sexo no Ensino Primário público.....	5
Gráfico 3: Evolução do rácio alunos/professor no Ensino Primário	5
Tabela 7: Evolução do número de alunos por sexo no ESG1	5
Tabela 8: Evolução do número de alunos por sexo no ESG2	5
Tabela 9: Evolução da proporção de repetentes por sexo no Ensino Secundário Público..	6
Tabela 10: Evolução de professores por sexo no Ensino Secundário Geral público.....	6
Gráfico 4: Evolução do rácio alunos/professor no Ensino Secundário Geral	6
Tabela 11: Ensino Geral - Alunos matriculados por nível, classe e sexo	7
Ensino público.....	7
Tabela 12: Evolução do número de alunos no Ensino Técnico-Profissional.....	7
Tabela 13: Formação de Professores - Evolução do número de alunos por sexo	7
Legenda	8

Tabela 1: Evolução do número de escolas por níveis de ensino

Ano	Ensino Geral				Ensino Técnico			F.Professores	
	EP1	EP2	ESG1	ESG2	ET	ETB	ETM	CFPP	IMAP's
1998	6.114	381	74	13	3	23	7	13	4
1999	6.605	448	82	18	4	23	7	12	4
2000	7.072	522	92	20	6	23	7	11	7
2001	7.480	685	105	23	7	24	7	11	7
2002	7.788	823	116	27	7	25	7	11	7

Tabela 2: Evolução do número de alunos sexo no EP1

Ano	Pública		Privada		Total		% Ra-parigas
	Total	Raparigas	Total	Raparigas	Total	Raparigas	
1998	1.876.154	788.049	34.035	15.527	1.910.189	803.576	42,1
1999	2.074.708	886.482	34.081	15.546	2.108.789	902.028	42,8
2000	2.271.265	983.549	37.460	16.868	2.308.725	1.000.417	43,3
2001	2.508.611	1.102.927	47.121	20.866	2.555.732	1.123.793	44,0
2002	2.644.405	1.180.265	60.232	27.522	2.704.637	1.207.787	44,7

Tabela 3: Evolução do número de alunos por sexo no EP2

Ano	Pública		Privada		Total		% Ra-parigas
	Total	Raparigas	Total	Raparigas	Total	Raparigas	
1998	168777	68230	11330	5302	180.107	73.532	40,8
1999	185979	74663	7246	3446	193.225	78.109	40,4
2000	209230	81647	9364	4237	218.594	85.884	39,3
2001	262134	102909	12408	5426	274.542	108.335	39,5
2002	302912	119370	15820	6974	318.732	126.344	39,6

Tabela 4: Evolução da proporção de repetentes por sexo no Ensino Primário Público

Ano	EP1			EP2		
	Total	Raparigas	Rapazes	Total	Raparigas	Rapazes
1998	25,2	26,3	24,4	28,4	32,0	25,9
1999	23,9	24,6	23,3	24,9	27,0	23,5
2000	22,8	23,2	22,6	22,8	24,6	21,6
2001	23,0	23,6	22,6	22,0	24,0	20,8
2002	23,3	23,7	23,0	22,1	23,8	21,0

Tabela 5: Indicadores de cobertura educacional no EP1 Público e Privado

Ano	Taxa bruta de admissão			Taxa bruta de escolarização			Taxa líquida de escolarização		
	Total	Rapazes	Raprigas	Total	Rapazes	Raprigas	Total	Rapazes	Raprigas
1998	91,3	100,9	81,8	79,2	91,8	66,6	45,5	50,1	40,8
1999	104,2	113,2	95,2	85,3	97,8	72,9	50,1	54,6	45,5
2000	115,4	123,4	107,3	92,1	104,5	79,7	54,7	59,1	50,4
2001	126,6	134,1	119,0	101,2	113,6	88,9	61,1	65,3	56,9
2002	121,4	126,7	116,1	106,5	117,8	95,1	64,1	67,6	60,7

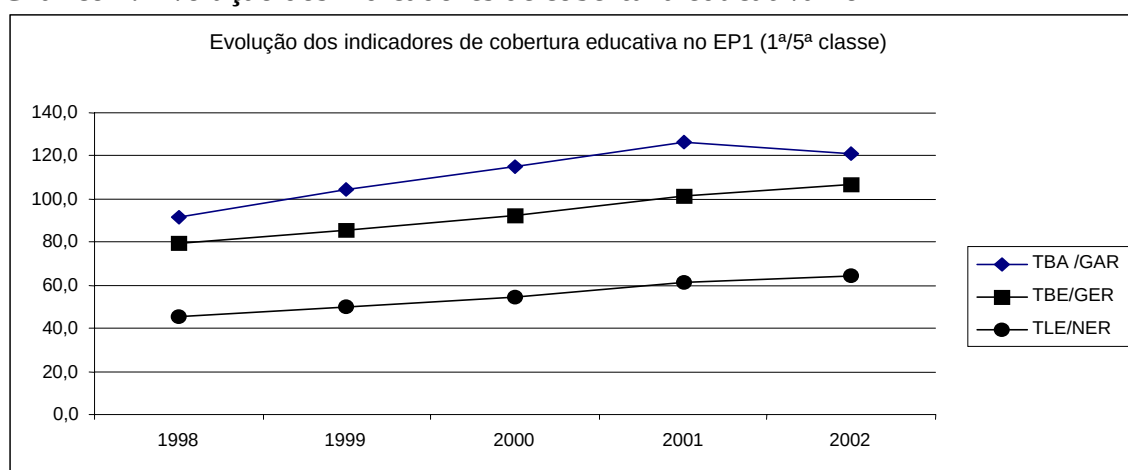
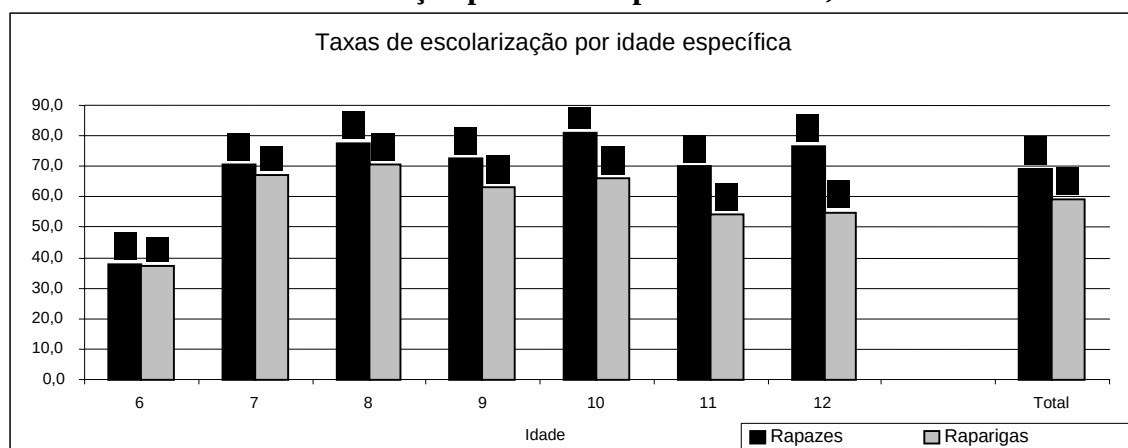
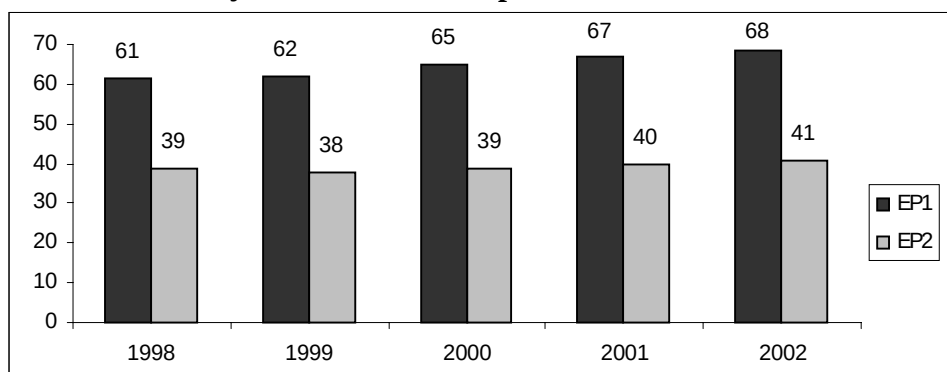
Gráfico 1: Evolução dos indicadores de cobertura educacional no EP1**Gráfico 2: Taxas de escolarização por idade específica e sexo, 2002**

Tabela 6: Evolução de professores por sexo no Ensino Primário público

Ano	Primário do 1º Grau			Primário do 2º Grau		
	Total	Mulheres	%	Total	Mulheres	%
1998	30.513	7.352	24,1	4.356	804	18,5
1999	33.363	8.318	24,9	4.916	934	19,0
2000	35.069	9.021	25,7	5.382	994	18,5
2001	37.555	10.031	26,7	6.619	1.316	19,9
2002	38.749	10.640	27,5	7.434	1.565	21,1

Gráfico 3: Evolução do rácio alunos/professor no Ensino Primário**Tabela 7: Evolução do número de alunos por sexo no ESG1**

Ano	Público		Privado		Total		% Raparigas
	Total	Raparigas	Total	Raparigas	Total	Raparigas	
1998	53.693	21.616	10.094	5.171	63.787	26.787	42,0
1999	64.006	26.207	8.720	4.085	72.726	30.292	41,7
2000	78.192	31.485	12.869	5.693	91.061	37.178	40,8
2001	94.561	38.105	12.100	5.615	106.661	43.720	41,0
2002	116.342	46.698	23.400	11.233	139.742	57.931	41,5

Tabela 8: Evolução do número de alunos por sexo no ESG2

Ano	Público		Privado		Total		%Raparigas
	Total	Raparigas	Total	Raparigas	Total	Raparigas	
1998	7.352	2.854	2.133	1.043	9.485	3.897	41,1
1999	8.368	3.173	1.749	947	10.117	4.120	40,7
2000	10.057	3.608	1.768	954	11.825	4.562	38,6
2001	12.000	4.301	2.637	1.329	14.637	5.630	38,5
2002	14.019	5.145	4.110	2.016	18.129	7.161	39,5

Tabela 9: Evolução da proporção de repetentes por sexo no Ensino Secundário Público

Ano	ESG1			ESG2		
	Total	Raparigas	Rapazes	Total	Raparigas	Rapazes
1998	28,5	31,4	26,5	11,2	10,8	11,5
1999	25,8	28,1	24,2	11,7	13,0	11,0
2000	22,2	24,7	20,5	9,7	11,1	8,9
2001	23,7	26,3	22,0	7,6	8,8	6,9
2002	24,7	27,4	22,8	10,5	12,6	9,3

Tabela 10: Evolução de professores por sexo no Ensino Secundário Geral público

Ano	ESG1			ESG2		
	Total	Mulheres	%	Total	Mulheres	%
1998	1.742	235	13,5	303	59	19,5
1999	2.108	349	16,6	349	57	16,3
2000	2.422	353	14,6	450	79	17,6
2001	2.730	400	14,7	483	75	15,5
2002	2.980	451	15,1	511	74	14,5

Grafico 4: Evolução do rácio alunos/professor no Ensino Secundário Geral

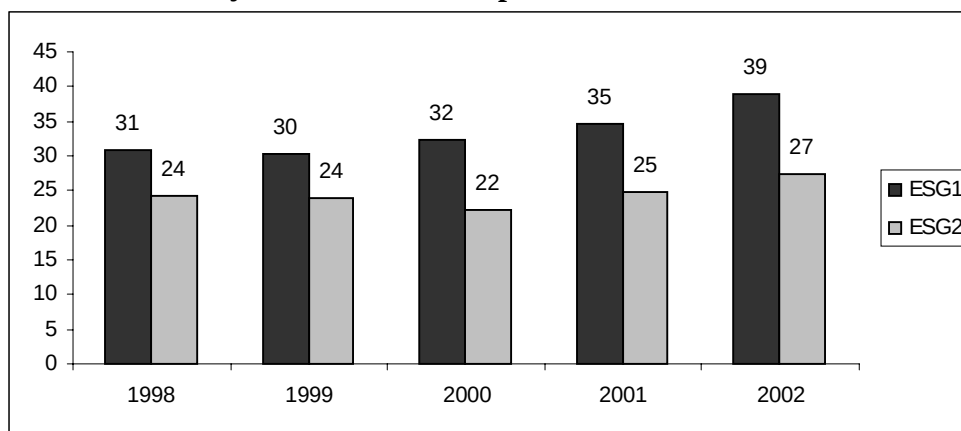


Tabela 11: Ensino Geral - Alunos matriculados por nível, classe e sexo
Ensino público

Classes	1998			2002		
	Total	Raparigas	%	Total	Raparigas	%
1 ^a	632.182	285.289	45,1	831.418	395.309	47,5
2 ^a	475.780	199.193	41,9	650.916	294.610	45,3
3 ^a	365.202	147.634	40,4	514.132	224.568	43,7
4 ^a	239.358	93.861	39,2	372.330	155.939	41,9
5 ^a	163.632	62.072	37,9	275.609	109.839	39,9
EP1	1.876.154	788.049	42,0	2.644.405	1.180.265	44,6
6 ^{1a}	99.565	40.264	40,4	174.180	68.482	39,3
7 ^{1a}	69.212	27.966	40,4	128.732	50.888	39,5
EP2	168.777	68.230	40,4	302.912	119.370	39,4
8 ^{1a}	26.368	10.990	41,7	54.074	22.236	41,1
9 ^{1a}	14.824	5.894	39,8	34.253	13.382	39,1
10 ^{1a}	12.501	4.732	37,9	28.015	11.080	39,6
ESG1	53.693	21.616	40,3	116.342	46.698	40,1
11 ^{1a}	4.099	1.601	39,1	7.720	2.822	36,6
12 ^{1a}	3.253	1.253	38,5	6.299	2.323	36,9
ESG2	7.352	2.854	38,8	14.019	5.145	36,7

Tabela 12: Evolução do número de alunos no Ensino Técnico-Profissional

Ano	Elementar		Básico		Médio		Total		% Rap.
	Total	Rap.	Total	Rap.	Total	Rap.	Total	Rap.	
1998	398	49	14.421	4.234	3.271	711	18.090	4.994	27,6
1999	499	50	15.132	4.358	3.351	790	18.982	5.198	27,4
2000	771	92	15.732	4.690	3.633	844	20.136	5.626	27,9
2001	942	115	16.783	5.017	3.461	805	21.186	5.937	28,0
2002	875	109	17.854	5.359	3.481	823	22.210	6.291	28,3

Rap. – Raparigas

Tabela 13: Formação de Professores - Evolução do número de alunos por sexo

Ano	CFPP's		IMAP's		Total		% Rap.
	Total	Rap.	Total	Rap.	Total	Rap.	
1998	3.743	2.118	912	342	4.655	2.460	52,8
1999	4.300	2.496	1.269	527	5.569	3.023	54,3
2000	4.326	2.448	2.544	970	6.870	3.418	49,8
2001	4.534	2.596	3.668	1.476	8.202	4.072	49,6
2002	4.835	2.771	4.479	1.960	9.314	4.731	50,8

Rap. – Raparigas

Legenda

EP1 – Ensino Primário do do 1º Grau (Classes 1ª/5ª);
EP2 – Ensino Primário do do 2º Grau (Classes 6ª/7ª);
ESG1 – Ensino Secundário do 1º Ciclo (Classes 8ª/10ª);
ESG2 – Ensino Secundário do 2º Ciclo (Classes 11ª/12ª);
ET – Nivel Elementar (Ensino Técnico);
ETB – Nivel Básico(Ensino Técnico);
ETM – Nivel Médio(Ensino Técnico);
CFPP – Centro de Formação de Professores Primários;
IMAP – Instituto de Magistério Primário.