

Escola de Ciências Sociais e Humanas  
Departamento de Economia Política

# Contributos para a caracterização do abandono escolar das raparigas em Moçambique

Estudo de caso da Escola Secundária de Anchilo, na Província de  
Nampula

Ondina Maria Ganito Giga

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos de  
Desenvolvimento

Orientadores:

Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, Investigadora, ISCTE-IUL

Doutor Ricardo Miguel Almeida da Silva Falcão, Investigador, ISCTE-IUL

Outubro de 2019



Escola de Ciências Sociais e Humanas  
Departamento de Economia Política

# Contributos para a caracterização do abandono escolar das raparigas em Moçambique

Estudo de caso da Escola Secundária de Anchilo, na Província de  
Nampula

Ondina Maria Ganito Giga

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos de  
Desenvolvimento

Orientadores:

Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, Investigadora, ISCTE-IUL

Doutor Ricardo Miguel Almeida da Silva Falcão, Investigador, ISCTE-IUL

Outubro de 2019

## **Dedicatória**

À minha linda família, Javi e Sara.

À Vitória, à Inês e ao João, à Tita e ao Luís.

## **Agradecimentos**

Aos orientadores deste trabalho, a Professora Antónia Barreto e o Doutor Ricardo Falcão, que me acompanharam, me deram força, incentivo e preciosos ensinamentos.

À equipa da Helpo em Nampula, com um agradecimento muito especial à Inês Faustino e ao António Simões que me auxiliaram incansavelmente na recolha de dados.

Às colegas e aos colegas de trabalho que paciente e carinhosamente me apoiaram e encorajaram, especialmente à Joana Clemente por toda a confiança e amizade.

A todos os entrevistados que tão amavelmente responderam às minhas questões.

E a todos e a todas os que contribuíram de alguma forma para finalizar este trabalho.

Muito obrigada!

## **RESUMO**

O trabalho debruça-se sobre os fatores que influenciam o abandono escolar das raparigas no norte de Moçambique, analisando dados quantitativos e qualitativos. É um estudo de caso da Escola Secundária de Anchilo, no norte do país, Província de Nampula, onde tem vindo a ser implementado um programa (*Programa Futuro Maior*) de atribuição de bolsas de estudo pela ONGD Helpo. O norte de Moçambique apresenta particularidades próprias do contexto económico, geográfico e social onde se insere, pelo que o conhecimento existente de caracterização do abandono escolar das raparigas a nível nacional necessita de validação para ser aqui aplicado. Realizaram-se entrevistas individuais e *focus group* a professores(as), a alunos(as), a pais e mães e a representantes governamentais na tentativa de compreender as perceções de cada grupo em relação ao abandono escolar das raparigas e aos fatores que contribuem para tal. O estudo confirmou as desvantagens no acesso à educação por parte das raparigas, identificando fatores institucionais (por exemplo a distância da escola ao local de residência das famílias), fatores culturais (por exemplo os relacionados com o casamento prematuro e a gravidez na adolescência e a falta de suporte familiar) e fatores relacionados com os papéis de género e expectativas de futuro para as raparigas que influenciam o processo de tomada de decisão por parte destas e das suas famílias. Os fatores económicos não tiveram relevância neste estudo.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Abandono escolar, Moçambique, Educação da rapariga, Ensino Secundário, Papéis de género

## **ABSTRACT**

The paper focuses on the factors that influence girls' dropout in northern Mozambique, analyzing quantitative and qualitative data. It is a case study of Anchilo Secondary School in the north of the country, Nampula Province, where a program (*Programa Futuro Maior*) for the awarding of scholarships by NGO Helpo has been implemented. Northern Mozambique has its own particularities based on its economic, geographical and social context, so the existing knowledge of characterization of girls' dropout at national level needs validation to be applied here. Individual interviews and focus groups were conducted with teachers, students, parents, and government representatives in an attempt to understand each group's perceptions of girls' dropout and contributing factors. The study confirmed the disadvantages of girls' access to education by identifying institutional factors (eg distance from school to families' place of residence), cultural factors (eg those related to early marriage and teenage pregnancy and lack of family support) and factors related to gender roles and future expectations for girls that influence girls and families' decision making. Economic factors were not relevant in this study.

## **KEYWORDS**

School dropout, Mozambique, Girl's Education, Secondary Education, Gender roles

# ÍNDICE

RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE.....	v
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
GLOSSÁRIO.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
I. A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	3
1.1. A EDUCAÇÃO “GLOBAL”.....	3
1.2. A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE.....	6
II. A SITUAÇÃO DA RAPARIGA.....	13
2.1. O CONCEITO DE GÉNERO E AS POLÍTICAS MUNDIAIS.....	13
2.2. A SITUAÇÃO DA RAPARIGA EM MOÇAMBIQUE.....	15
2.3. A EDUCAÇÃO DA RAPARIGA.....	17
2.3.1. ANÁLISE DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO.....	17
2.3.2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ABANDONO ESCOLAR.....	18
2.3.3. FATORES INSTITUCIONAIS E ABANDONO ESCOLAR.....	20
2.3.4. RELAÇÃO COM GRAVIDEZ/CASAMENTO PREMATURO.....	22
2.3.5. FATORES CULTURAIS E ABANDONO ESCOLAR.....	24
2.3.6. FATORES ECONÓMICOS E ABANDONO ESCOLAR.....	25
2.3.7. PAPÉIS DE GÉNERO E EXPETATIVAS DE FUTURO.....	25
III. METODOLOGIA.....	27
3.1. PROBLEMÁTICA.....	27
3.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	27
3.3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	28
3.4. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	28
3.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	31
3.5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS AUSCULTADOS.....	35
3.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	36
IV. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DE DADOS.....	39
4.1. ESTATÍSTICAS OFICIAIS.....	39
4.1.1. ESCOLAS PRIMÁRIAS DE ORIGEM.....	39

4.1.2. ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANCHILO .....	40
4.2. O ABANDONO ESCOLAR SEGUNDO O <i>PROGRAMA FUTURO MAIOR</i> .....	41
4.3. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E <i>FOCUS GROUP</i> .....	42
4.3.1. PERCEÇÃO SOBRE A EXISTÊNCIA DE ABANDONO ESCOLAR.....	42
4.3.2. FATORES INSTITUCIONAIS E ABANDONO ESCOLAR.....	43
4.3.3. GRAVIDEZ/CASAMENTO PREMATURO E ABANDONO ESCOLAR .....	48
4.3.4. FATORES CULTURAIS E ABANDONO ESCOLAR.....	50
4.3.5. FATORES ECONÓMICOS E ABANDONO ESCOLAR .....	55
4.3.6. PERCEÇÕES SOBRE GÉNERO E EXPETATIVAS DE FUTURO.....	56
CONCLUSÃO .....	59
ANEXOS .....	71



# ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1 <i>Dados recolhidos para esta investigação e respetiva fonte de origem</i> -----	31
Quadro 3.2 <i>Número de bolsas de estudo atribuídas a estudantes do ensino secundário em escolas da Província de Nampula e da Província de Cabo Delgado, por ano de funcionamento do programa</i> -----	32
Quadro 4.1 <i>Número de inscritos na 7.<sup>a</sup> classe nas escolas primárias de origem em 2018, desagregado por género</i> -----	39
Quadro 4.2 <i>Número de inscritos na 7.<sup>a</sup> classe nas escolas primárias de origem em 2019, desagregado por género</i> -----	39
Quadro 4.3 <i>Número de abandonos escolares por gravidez nas escolas primárias de origem em 2018, na 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> classes</i> -----	40
Quadro 4.4 <i>Número de rapazes e de raparigas matriculados na ES de Anchilo nos anos letivos de 2018 e 2019, e IPG calculado, por classe</i> -----	40

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 <i>Edifício com três salas de aula na Escola Secundária de Anchilo</i> -----	29
Figura 3.2 <i>Vista aérea da Escola Secundária de Anchilo</i> -----	29
Figura 3.3 <i>Vista aérea da Escola Primária Completa de Matibane</i> -----	30
Figura 4.1 <i>Distribuição percentual das causas indicadas para o abandono escolar no ensino secundário das raparigas inscritas no Programa Futuro Maior, no período 2013-2019 das comunidades de Matibane (n=20) e Napacala (n=14) e que frequentavam a ES de Anchilo</i> ---	41

## GLOSSÁRIO

ADE – Apoio Direto às Escolas

CECAP – Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros

CEDAW – Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra as Mulheres

CCT – *Conditional Cash Transfers* (Transferências de dinheiro condicionadas)

DNEP – Direcção Nacional do Ensino Primário

DPEDHN – Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula

EP1 – Escola Primária do 1.º Grau

EP2 – Escola Primária do 2.º Grau

EPC – Escola Primária Completa

ES – Escola Secundária

FRELIMO – Frente de Libertação Nacional de Moçambique

IBE – Agência Internacional de Educação (*International Bureau of Education*)

IDS – Inquérito Demográfico e de Saúde

INE – Instituto Nacional de Estatística

IOF – Inquérito ao Orçamento Familiar

IPG – Índice de Paridade de Género

MGCAS – Ministério do Género, Criança e Ação Social

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMM – Organização da Mulher Moçambicana

ONGD – Organização Não Governamental para o Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

PEE – Plano Estratégico da Educação

PGE – Parceria Global para a Educação (*Global Partnership for Education - GPE*)

SADC – Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (*Southern African Development Community*)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação debruça-se sobre a situação escolar das raparigas no norte de Moçambique, utilizando como estudo de caso a Escola Secundária de Anchilo, na Província de Nampula. Surge na sequência da minha experiência profissional a trabalhar com a ONGD Helpo, primeiro na Província de Nampula, de 2011 a 2015 e depois através da sede da organização em Portugal, de 2015 até à data. O trabalho desenvolvido pela Helpo no norte de Moçambique tem o foco na melhoria das condições de educação em comunidades rurais. A perceção existente no terreno e os casos que chegam ao conhecimento da Helpo revelam claras desvantagens no acesso à educação por parte das raparigas, perceção que é comprovada pela simples análise aos números de alunos e alunas matriculados em cada escola, como é o caso da Escola Secundária de Anchilo que tem mais 200 rapazes matriculados do que raparigas. Sabendo que a situação é mais complexa do que a simples comparação entre os números de estudantes matriculados, está aqui apresentada a primeira razão de ser desta investigação, a de procura de mais informação na tentativa de explicar comprovadamente quais os fatores por detrás destes números e o grau de correspondência entre estas perceções e a realidade.

A segunda razão de ser desta investigação tem a ver com a falta de informação e de estudos que expliquem as desigualdades de género no acesso à educação na zona geográfica em causa. Quer porque se situa num país onde ainda há muito por compreender, quer porque se situa numa zona, o Norte, onde as tradicionais caracterizações nacionais devem ter uma aplicação limitada devido às suas particularidades (assentes nas diferenças culturais, económicas e geográficas da sua população). Existe investigação a nível internacional sobre a igualdade de género na educação, mas são poucos os estudos que abordaram estas questões em Moçambique, o que justifica a necessidade de produção de informação de cariz científico nesta área. As particularidades do norte de Moçambique, as desigualdades entre esta área e o sul do país, principalmente entre as zonas rurais e as áreas urbanas, e o facto da Província de Nampula ter taxas muito baixas de escolarização, e muito altas de casamento infantil, determinam a urgência em se elaborar uma base teórica que possa ser utilizada para suporte de intervenções futuras neste contexto. A tendência é a de se apresentar o país de maneira uniforme, mas a complexidade dos fatores e das relações sociais e culturais vigentes exigem que se ultrapassem as visões globais da educação e de igualdade de género em Moçambique e que sejam estudados e caracterizados contextos específicos como os do norte de Moçambique.

Geralmente, espera-se que as desigualdades de género na educação sejam mais visíveis no ensino secundário, dada a existência de taxas de matrícula altas e as baixas expectativas para a conclusão desse nível de ensino. Este padrão é de fato confirmado em alguns países, principalmente na Eritreia, Madagáscar, Moçambique, Zâmbia e Zimbábue. No entanto, o oposto também é verdadeiro em vários países (Benin, República Centro-Africana, Chade, Guiné, por exemplo), onde muitas meninas abandonam cedo e as que ingressam no ensino secundário são selecionadas positivamente de maneira a reduzir sua vulnerabilidade. Essa diversidade nos níveis e composição da desigualdade de género impede a defesa de políticas gerais para toda a região. Em vez disso, reforça a necessidade de considerar a situação de cada país (Eloundou-Enyegue *et al.*, 2004).

O *Programa Futuro Maior* levado a cabo no norte do país pela ONGD Helpo reuniu desde 2012 um grande volume de informação sobre as causas do abandono escolar no ensino secundário, cuja análise ficará através deste trabalho disponível para futuras investigações nesta área geográfica e neste tema. É importante perceber se os programas e as políticas implementados para combater o abandono escolar das raparigas vão realmente ao encontro daquilo que são as especificidades deste contexto e das motivações que levam as raparigas e as suas famílias a tomarem a decisão de abandonar ou frequentar a escola. Este trabalho pretende identificar os fatores mais significativos para esta tomada de decisão, analisando dados estatísticos e a bibliografia existente e cruzando essa informação com as perceções que grupos de pessoas com relevância para a tomada de decisão têm, quer sobre o que influencia o abandono escolar, quer sobre aquilo que é expectável ser o papel a desempenhar pelas raparigas neste contexto. Foram ouvidos professores e professoras, representantes da comunidade, pais e mães, alunos e alunas, e representantes governamentais ao nível provincial e distrital. Para os pais, o argumento de que a educação das filhas lhes garantirá um emprego e uma forma de sustento no futuro pode ser uma visão distante e incerta, enquanto que o casamento da filha adolescente garante, no imediato uma forma de sobrevivência para a rapariga e um alívio das despesas da família. Para as próprias raparigas, casar pode ser uma forma de afirmação mais valorizada do que a ida à escola. Por outro lado, intervenientes como os representantes das instituições governamentais reconhecem grande valor à permanência das raparigas na escola e ao cumprimento das metas internacionais, havendo um número significativo de investimento em programas e projetos com este objetivo.

A primeira parte do trabalho apresenta o enquadramento teórico-conceptual com relevância para o estudo e para a problemática da Educação da Rapariga. Para cada tema é apresentada primeiramente uma perspetiva global, seguida de uma perspetiva nacional aplicada ao caso de Moçambique, e terminando na apresentação dos conceitos sobre os quais incidiu o estudo, o abandono escolar e a educação da rapariga. A segunda parte deste trabalho está dividida em dois capítulos, a metodologia e a apresentação e discussão dos resultados. A metodologia apresenta primeiramente a problemática, a pergunta de partida e os objetivos do estudo, explicando depois quais os procedimentos utilizados para a recolha, tratamento e comentário de dados, e justificando cada uma das opções tomadas. A apresentação e discussão dos resultados analisa os resultados obtidos no estudo e relaciona-os com o quadro teórico apresentado na primeira parte.

# I. A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO

## 1.1. A EDUCAÇÃO “GLOBAL”

OS PRIMEIROS PASSOS DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO GLOBAL E A DEFINIÇÃO DE METAS GLOBAIS

Em 1925 um grupo de pessoas lançou em Genebra uma iniciativa internacional de educação que viria, quatro anos mais tarde, a transformar-se na primeira organização intergovernamental de educação, o *International Bureau of Education* – IBE (Agência Internacional de Educação) através do alargamento da participação e adesão a vários governos (IBE-UNESCO, s.a.). Esta foi a primeira tentativa de criação de recomendações para a educação de nível global (King, 2016). O IBE especializou-se no campo do desenvolvimento curricular e foi em 1999 absorvido pela UNESCO da qual faz parte atualmente. A primeira recomendação do IBE, emitida em 1934, sobre escolaridade obrigatória e aumento da idade à saída da escola é semelhante à do atualmente em vigor Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, chamando, no entanto, a atenção para a impossibilidade de propor medidas que sirvam a todos os países da mesma forma, devendo ser tidas em conta as diferenças entre os diversos sistemas educativos<sup>1</sup> (King, 2016).

A criação da UNESCO foi um marco importante para a definição de objetivos e metas globais para a educação. Surgiu após o final da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, com o propósito da criação de uma organização que se dedicasse aos assuntos da cultura e da educação. O clima de transformação social, económica e geopolítica pós-guerra, e as independências políticas africanas promoveram a criação de conhecimento e recolha de dados sobre a educação e a definição de metas internacionais (King 2016), como por exemplo, as recomendações atrás referidas e posteriormente os ODM e os ODS. O interesse da UNESCO centra-se nos conteúdos curriculares, nas metodologias e estratégias de aprendizagem e ensino através do desenvolvimento curricular, emitindo recomendações para os seus 193 estados membros (UNESCO, s.a.).

O planeamento internacional e o estabelecimento de objetivos para a educação global ganharam significado a partir do início dos anos 60 do século XX e a educação passou a ser vista como um investimento com retorno económico e um contributo para o discurso de crescimento económico em vigor na altura (King, 2016). Com o foco no desenvolvimento económico, o Banco Mundial iniciou um exaustivo processo de recolha de informação e acumulação de conhecimento sobre o impacto do ensino primário no desenvolvimento e hoje é a organização internacional com maior influência no campo do desenvolvimento em educação (Verger *et al.*, 2014). O debate sobre educação global com a definição de metas internacionais e a atribuição de financiamentos daí decorrente levanta várias questões importantes, entre elas saber em que medida é que o discurso global se relaciona com as dimensões nacionais (King, 2016).

O estabelecimento de metas globais como as constantes dos ODS e ODM veio acompanhado da necessidade de recolha de mais informação e definição de estratégias de monitorização para avaliação

---

<sup>1</sup> Na redação do texto original da recomendação consta a frase: “Notes that the problem of compulsory education and the raising of the school leaving age differs greatly in different countries and that therefore no single and uniform measure can be recommended at the present time” (IBE, 1934).

dos progressos feitos por parte dos implementadores dos projetos e dos programas nesta área (ex: agências internacionais, organizações da sociedade civil – OSC, e governos). Da recolha de dados faz obrigatoriamente parte a desagregação dos dados por género, de forma a avaliar o impacto das medidas nas mulheres e raparigas. Como muitas destas iniciativas são implementadas por organizações locais ou internacionais, houve a necessidade de especialização, tanto na recolha de informação como na prestação de contas aos financiadores, como na utilização de procedimentos que se tornaram cada vez mais globais e uniformizados. Privilegiou-se a utilização de linguagem comum à qual as organizações se adaptaram de forma a facilitar o contacto com os financiadores e organizações internacionais.

#### OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E O PANORAMA ATUAL

No ano de 2000 em Dakar foram definidos 6 objetivos de educação<sup>2</sup> através do movimento *Education for All* (Educação para Todos), que apoiaram a definição do ODM 2 dedicado exclusivamente à universalização do ensino primário<sup>3</sup>. Um destes 6 objetivos estava destinado especificamente à eliminação das disparidades de género na educação no ensino primário e secundário (UNESCO, 2000; World Bank, 2014). A implementação destes objetivos estava a cargo da *Education for All Fast Track Initiative*, entretanto extinta e substituída pela Parceria Global para a Educação (GPE – Global Partnership for Education).

Atualmente, o discurso do Desenvolvimento é dominado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a atingir até 2030. Uma das grandes diferenças entre os ODS e os anteriores ODM é o foco geográfico. Uma das críticas (entre muitas) aos ODM consiste no facto de serem vistos como uma agenda criada nos países do Norte destinada a ser aplicada nos países do Sul, pelo que os ODS surgiram com uma agenda global que se destina a países do Sul e a países do Norte. Entraram em vigor em 2015. São 17 e foram aprovados por unanimidade pelos 193 países membros da ONU.

O ODS 4 visa: Assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (United Nations, 2015). Mas se até aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio se falava essencialmente em universalizar o acesso à educação, atualmente o foco está na qualidade dessa educação (Masino e Niño-Zarazúa, 2015). Também na igualdade de género na educação. Esta mudança de paradigma resulta, segundo Masino e Niño-Zarazúa (2015) de dois fatores: 1) aumento de estudos que evidenciam que o importante para o crescimento económico e desenvolvimento das sociedades é a qualidade da educação; e 2) a má

---

<sup>2</sup> (i) expandir e melhorar os cuidados e a educação abrangente da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; (ii) garantir que até 2015 todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a um ensino primário completo e gratuito, obrigatório e de boa qualidade; (iii) garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas através do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e habilidades para a vida; (iv) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; (v) eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário até 2005 e alcançar a igualdade de género na educação até 2015, com o objetivo de garantir o acesso pleno e igualitário das meninas e a conquista no ensino básico de boa qualidade; (vi) melhorar todos os aspetos da qualidade da educação e garantir a excelência, para que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em literacia, numeracia e habilidades essenciais para a vida (UNESCO, 2000).

<sup>3</sup> Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo do ensino primário.



qualidade da educação que em muitos países leva a que as crianças não saibam ler nem escrever apesar de passarem vários anos na escola.

A educação é uma área prioritária em termos de financiamento internacional, o que também influencia as medidas implementadas devido às diferentes prioridades dos financiadores. Estes, apesar de seguirem de forma global o que está definido nos ODS, podem investir mais em educação superior, técnica e vocacional (como por exemplo a Cooperação Holandesa - MINBUZA) ou mais em educação básica (como a Cooperação do Reino Unido) (Verger *et al.*, 2014).

#### O IMPACTO DA EDUCAÇÃO

Em 2016, 263 milhões de crianças, jovens e adolescentes estavam fora da escola (UIS, 2018). Destes, 63 milhões (24%) têm idades entre os 6 e os 11 anos (correspondendo ao EP em Moçambique), 61 milhões (23%) têm idades entre os 12 e os 14 anos (correspondendo ao ESG1 em Moçambique) e a larga maioria, 139 milhões (53%) tem idades entre os 15 e os 17 anos (correspondente ao ESG2 em Moçambique) (UIS, 2018). O ensino secundário é aquele onde o abandono escolar tem uma maior expressão. Jovens em idade de frequentar o segundo grau do ensino secundário têm quatro vezes maior probabilidade de se tornarem desistentes do que as crianças em idade de frequentar o ensino primário (UIS, 2018). Em todas as faixas etárias, a África subsariana é a região que apresenta os valores mais elevados, atingindo taxas de 61% de raparigas fora da escola em idade de frequentar o nível 2 do ensino secundário (ESG2) (UIS, 2018). Parece haver uma equiparação entre os números de abandono escolar para rapazes e raparigas a nível mundial, mas com diferenças significativas a nível regional.

A bibliografia consultada aponta para uma relação direta entre educação e pobreza: se todos os adultos completassem a escola secundária, a pobreza mundial diminuiria para menos de metade, e um aumento em dois anos de escolaridade nos adultos retiraria 60 milhões de pessoas da pobreza (UNESCO, 2017). No caso das mulheres, cada ano adicional de educação aumenta o seu rendimento futuro entre 10 e 20% (Psacharopoulos e Patrinos, 2002). A mortalidade infantil também está relacionada com a escolaridade das mães, sendo os níveis de mortalidade mais elevados nas áreas rurais do que nas urbanas e nas crianças cujas mães têm baixo nível de escolarização. Em Moçambique a mortalidade infantil é de 69 em cada mil nascidos vivos nas áreas urbanas contra 72 por mil nascidos vivos da área rural. Por níveis de escolaridade da mãe, a mortalidade infantil é de 56 por mil nascidos vivos nas mulheres com nível secundário ou mais, contra 70 por mil nascidos vivos entre os filhos de mães não escolarizadas (Ministério da Saúde *et al.*, 2013)<sup>4</sup>.

A revisão bibliográfica de Serena Masino e Miguel Niño-Zarazúa em 2015, feita com o objetivo de identificar intervenções que aumentaram a qualidade da educação e da aprendizagem em países em desenvolvimento, agrupa as intervenções em três categorias gerais: a) Intervenções do lado da oferta que incluem a qualidade das infraestruturas, a contratação e formação de professores e a disponibilização de materiais escolares; b) Incentivos para mudança de comportamentos, nos quais se inclui o pagamento de incentivos aos professores para uma maior presença na escola, e do lado dos

<sup>4</sup> Importa deixar claro que são construções conceptuais que se estão aqui a relacionar de forma a enquadrar a análise da importância da educação, no entanto estas relações não podem ser livremente extrapoladas para contextos específicos como, neste caso, o do norte de Moçambique.

estudantes, a entrega de dinheiro para a frequência escolar, ou ainda a atribuição de bolsas de estudo;

c) Intervenções baseadas na participação da comunidade que incluem situações de envolvimento na gestão escolar, como por exemplo a gestão das refeições escolares estar sob a alçada da comunidade. Esta revisão bibliográfica conclui que as intervenções com maior sucesso são aquelas que combinam duas ou mais das três categorias apresentadas, ou seja, as que se preocupam com uma complexidade de fatores. Os autores sugerem que é necessário mais trabalho para perceber os custos e benefícios sociais destas intervenções, para melhor definir estratégias de intervenção, principalmente a nível da formulação de políticas. Esta revisão não inclui nenhum estudo feito em Moçambique, mas ao nível do ensino secundário inclui um estudo realizado no Malawi sobre transferências de dinheiro (Baird *et al.*, 2010 citado em Masino & Niño-Zarazúa, 2015), que encontrou melhorias nos resultados dos testes de avaliação realizados pelas raparigas que receberam as transferências de dinheiro, obrigando-as à frequência escolar.

## 1.2. A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

A caracterização da educação em Moçambique é fundamental para a compreensão dos objetivos deste trabalho e para a análise e comentário aos resultados do mesmo. É feita uma breve caracterização económica do país, de forma a servir de contexto para o enquadramento da caracterização da rede educativa e do sistema de educação, assim como da sua evolução. Para isto foram consultados alguns documentos considerados importantes produzidos pelo Governo Moçambicano e organizações internacionais como a UNICEF e o Banco Mundial, que se encontram listados no anexo A.

### BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O país é essencialmente rural com 70% dos agregados familiares a viverem em meio rural. As famílias têm, em média, 5 pessoas (INE, 2015).

Administrativamente, Moçambique está dividido em províncias, que por sua vez se dividem em distritos. Este trabalho tem o foco numa província a norte, Nampula cuja capital é a cidade com o mesmo nome. Ao nível da habitação familiar, nesta província predominam habitações precárias, com casas construídas em paredes de adobe e 78,7% das habitações familiares utilizam o capim como cobertura (INE, 2015). O acesso à água é feito maioritariamente por fontes de água não seguras (64%), como poços não protegidos que são utilizados por 34,5% dos agregados familiares (INE, 2015). Nampula é a província onde uma maior percentagem de agregados familiares utiliza rios ou lagos como fonte de abastecimento de água (24,4%) quando a média nacional para este indicador está nos 14,6% (INE, 2015). Nas áreas rurais apenas 5,7% dos agregados familiares têm acesso a energia elétrica, contra 68% nas áreas urbanas (INE, 2015). Ainda nas zonas rurais a esmagadora maioria da população não tem acesso a meios seguros de saneamento (48,5% não tem latrina e 38,2% tem latrina não melhorada) (INE, 2015). Estes números são a face visível de fortes desigualdades regionais que estão muito mais além do que é possível recolher nas estatísticas oficiais do país.

Perto de um terço da população do país professa a religião católica (28,4%) e 17,9% a religião islâmica (Ministério da Saúde *et al.*, 2013).

Em Moçambique a língua oficial é o Português, que nas zonas rurais apenas se aprende com a frequência da escola, uma vez que as famílias falam as línguas locais em casa. Na zona norte de Moçambique, a língua predominante é o Emakhua. Este facto dificulta o acesso aos serviços públicos e à informação por parte de pessoas que não saibam falar a língua oficial. Mesmo aqueles que frequentam a escola têm dificuldades em expressar-se ou em compreender o Português. Na comunicação diária apenas 12,8% da população utiliza o Português, com 25,4% a utilizar o Emakhua (falado nas províncias do Norte) e 10,4% o Xichangana (falado no sul do país) (Ministério da Saúde *et al.*, 2013). Nos últimos anos o país tem vindo a fazer experiências de ensino nas línguas locais para os dois primeiros anos do ensino primário, permitindo que, por exemplo, em Nampula, as crianças aprendam em língua Emakhua na 1.<sup>a</sup> e na 2.<sup>a</sup> classe, incluindo a utilização de materiais como os manuais escolares traduzidos para a língua local. Como dificuldade para a implementação do ensino bilingue é apontada a escassez de professores que falem as línguas locais. Esta questão coloca as populações das zonas rurais em desvantagem em relação às populações dos grandes aglomerados urbanos que falam Português no seio das suas famílias e que estão por isso em melhores condições de comunicar com os serviços oficiais, nos quais o Português é a única língua falada.

Os professores têm baixas qualificações académicas e elevadas taxas de absentismo (UNICEF Moçambique, 2014; Raupp *et al.*, 2013). A rápida expansão da rede de escolas no país no período pós-guerra civil sem que existisse um número suficiente de professores com qualificações pedagógicas, levou à contratação de professores com baixas qualificações, com efeitos que ainda hoje se fazem sentir. As escolas das zonas rurais encontram-se por vezes isoladas, situadas em locais sem acesso a saneamento ou eletricidade, para onde por vezes os professores têm dificuldades em chegar. As escolas têm condições muito precárias ao nível das infraestruturas, as carteiras escolares são escassas e as crianças não dispõem de qualquer material escolar a não ser o manual, de distribuição gratuita pelo Governo de Moçambique (mas apenas no ensino primário). A pobreza das famílias dificulta o investimento na educação e apesar de pelo menos ao nível do ensino primário os custos serem baixos, é comum um ingresso tardio das crianças no EP1 (1.<sup>a</sup> classe), condicionando desfavoravelmente todo o seu percurso escolar (UNICEF Moçambique, 2014). A UNESCO também alertou recentemente para o desafio que as condições socioeconómicas representam para os esforços de desenvolvimento no país, uma vez que a pobreza continua a ser severa, generalizada e especialmente concentrada nas zonas rurais do centro, norte e zonas costeiras (UNESCO, 2015).

#### O PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO

Moçambique conseguiu a sua independência de Portugal em 1975, altura a partir da qual o país refere ter iniciado um vasto investimento no alargamento da rede escolar, mas cuja expansão foi travada e reduzida durante a guerra civil entre 1980 e 1992 (MINED, 2012). O primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE) de Moçambique vigorou entre 1998 e 2005 com o principal foco no aumento do acesso ao ensino primário (MINED, 2012), principalmente através da expansão da rede de escolas e do aumento da eficiência dos recursos usados (Fox *et al.*, 2012). O segundo Plano incorporava a área da Cultura e ficou conhecido como PEEC 2006-2010/2011, dando continuidade às políticas do plano anterior e ao alcance dos ODM (MINED, 2012). Atualmente está em vigor o PEE 2012-2016 (a sua

primeira versão foi um documento elaborado como requisito para a obtenção de financiamento através da *Fast Track Initiative – Education for All* - Parceria Global para a Educação (MINED, 2012)) prolongado até 2019 e está em preparação um novo PEE para os próximos anos. O PEE 2012-2016 refere alinhamento com a Declaração de Dakar – Educação para Todos de 2000 e com aos ODM em vigor na altura (MINED, 2012). As questões de género surgem frequentemente mencionadas ao longo do documento, estabelecendo também a ligação entre o Plano Estratégico, a Declaração de Dakar e os ODM, referindo o objetivo da eliminação da desigualdade de género no Ensino Primário e Secundário e a conclusão do Ensino Primário por rapazes e raparigas até 2015 (MINED, 2012).

O PEE 2012-2016, ainda em vigor, assume a Educação como um setor estratégico para o país:

Com a conquista da nossa Independência Nacional em 1975, a Educação passou a constar no topo das prioridades na Governação da nossa Pátria Amada. Moçambique encara a Educação como um direito humano e um instrumento chave para a consolidação da Paz, da unidade nacional e para o desenvolvimento económico, social e político do País através da formação de cidadãos com elevada autoestima e espírito patriótico (MINED, 2012).

Neste Plano fala-se em educação de qualidade para todos e na sua importância para combater a pobreza e promover o desenvolvimento do país (MINED, 2012). O PEE apresenta como objetivo para o Ensino Primário “assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de concluir uma educação básica de 7 classes com qualidade”, dando destaque ao ingresso na escola na idade certa (6 ou 7 anos) e à diminuição do rácio aluno/professor. O Ensino Pré-escolar vem mencionado no PEE, mas sem metas quantificadas (MINED, 2012). Para o Ensino Secundário Geral, o PEE estabelece como objetivo geral a expansão da rede de forma sustentável e a garantia da sua qualidade. No primeiro objetivo específico é feita referência especial às raparigas e jovens com necessidades educativas especiais, cujo acesso ao ensino secundário deverá ser assegurado (MINED, 2012).

#### A REDE EDUCATIVA

A fase mais precoce do sistema educativo é o ensino pré-escolar que em Moçambique não está totalmente sob a tutela do ministério da Educação, mas sim do Ministério do Género, Criança e Ação Social, dividido em creches (0-2 anos) e jardins de infância (2-5 anos). Este nível tem uma grande intervenção do setor privado, sendo a maior parte da oferta feita em formato de escolinhas comunitárias e/ou geridas por organizações não governamentais ou entidades religiosas. A sua frequência é facultativa e apenas 4% das crianças moçambicanas em idade pré-escolar tem acesso a este nível de ensino através de intervenções formais (MINED, 2012).

A partir dos 6 anos de idade as crianças deverão frequentar o Ensino Primário. Este é o nível de ensino onde estiveram centradas as atenções durante mais tempo. A sua frequência é gratuita desde 2004 e está dividido em dois graus, EP1 da 1.<sup>a</sup> à 5.<sup>a</sup> classe e EP2 da 6.<sup>a</sup> à 7.<sup>a</sup> classe (MINED, 2012). As escolas primárias funcionam normalmente em dois turnos, podendo algumas, devido à escassez de salas de aula, funcionar em três turnos. Estas escolas estão agrupadas em Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) com uma escola-sede responsável pela coordenação da ZIP. Em cada escola existe um corpo de dirigentes composto por um Diretor(a) e um Diretor(a) Pedagógico(a). Nas escolas primárias existe um órgão composto por representantes da comunidade que têm assento no Conselho de Escola. O Conselho de Escola é um órgão que pretende promover a participação ativa da comunidade na tomada de decisões e organização de atividades, considerando-se que este envolvimento está positivamente

ligado aos resultados dos alunos. Formalmente o Conselho de Escola é o órgão máximo de consulta, monitorização e fiscalização de cada estabelecimento de ensino (DNEP, 2015)<sup>5</sup>. O Ensino Primário sofre de grandes dificuldades ao nível das infraestruturas com insuficiência de salas de aula. Um estudo feito na Província de Nampula observou que em 65% das 92 salas as crianças estavam sentadas no chão e 15% estavam debaixo da árvore (Raupp *et al.*, 2013). As salas apresentaram uma média de 57 alunos por aula. Este estudo revelou atrasos significativos na chegada dos professores à aula e mesmo dos diretores da escola ao serviço. Revelou ainda uma grande falta de capacidades de leitura em língua portuguesa por parte dos alunos da 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> classes do ensino básico (Raupp *et al.*, 2013).

A expansão da rede pública de ensino primário não foi acompanhada por um aumento na qualidade do ensino, havendo crianças que, apesar de frequentarem o ensino secundário, têm dificuldades em ler e escrever em língua portuguesa. Ao nível do ensino primário, é possível encontrar alunos e alunas que, mesmo na terceira classe, não consigam reconhecer as letras. Por exemplo, um estudo (Adelmann *et al.*, 2011) citado por UNICEF (UNICEF Moçambique, 2014) que analisou as competências de leitura de alunos de 60 escolas de Cabo Delgado, concluiu que os alunos da 3.<sup>a</sup> classe têm muita dificuldade em conseguir ler e da amostra de 631 alunos da 3.<sup>a</sup> classe, 59% foram incapazes de ler uma única palavra em português.

Após a conclusão do Ensino Primário a prossecução dos estudos é feita através das Escolas Secundárias que constituem o Ensino Secundário Geral (MINED, 2012). A transição entre o ensino primário e o ensino secundário, entre a 7.<sup>a</sup> e a 8.<sup>a</sup> classe, é uma prova de fogo para os alunos e alunas que querem/conseguem continuar os seus estudos. O primeiro grau do ensino secundário geral compreende a 8.<sup>a</sup>, 9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> classes e o segundo grau a 11.<sup>a</sup> e a 12.<sup>a</sup> classes, sendo que algumas escolas secundárias apenas têm o primeiro grau (MINED, 2012). A escola secundária tem mais exigências em termos de material escolar do que a escola primária. Enquanto que no ensino primário, os manuais escolares de cada disciplina são de distribuição gratuita, a partir da 8.<sup>a</sup> classe isso deixa de acontecer, o que resulta em escolas onde nenhum dos alunos (e muitas vezes nem os professores) têm sequer um manual para estudar ou acompanhar as aulas. O preço destes livros é muito alto e poucas são as famílias que conseguem suportar esta despesa, associada à matrícula escolar, a todo o material para as aulas (cadernos, mochilas, material de desenho, material para a prática de atividade desportiva, etc.) e ao próprio uniforme escolar que é de utilização obrigatória.

A gratuidade do ensino primário não existe no ensino secundário, onde há lugar a pagamento de propinas. Os estudantes têm de pagar uma matrícula anual, que varia de escola para escola (pode chegar a 1/10 do valor do salário mínimo nacional para os trabalhadores do terceiro setor), no entanto em setembro de 2019, ou seja muito recentemente, a isenção do pagamento de taxas de matrícula e de inscrição foi alargada para a 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> classes, já do ensino secundário<sup>6</sup>. As escolas secundárias, à semelhança das escolas primárias, também funcionam em dois turnos, um de manhã e outro de tarde, além de um terceiro turno, o noturno, que recebe sobretudo estudantes maiores de 18 anos e, até há

---

<sup>5</sup> A minha experiência pessoal em escolas primárias da zona rural da província de Nampula é de que, pelo menos o presidente do conselho de escola é uma figura muito presente e participativa, que conhece com detalhe a comunidade e que colabora frequentemente nas atividades da escola.

<sup>6</sup> Instrução Ministerial n.º 04/GM/MINEDH/2019 (Atinente à gratuidade da educação básica) publicado a 24 de setembro.

bem pouco tempo, as raparigas que se encontrassem em situação de gravidez ou casamento, ou fossem mães (assunto apresentado com maior detalhe no Capítulo 2). Estas escolas também oferecem a possibilidade do ensino à distância, opção que tem vindo a ser utilizada por raparigas mães que pretendem continuar a estudar.

O número de escolas primárias na província de Nampula é de 3129 para apenas 130 escolas secundárias, das quais apenas 45 lecionam o 2.º grau do ensino secundário (Direcção de Planeamento e Cooperação, 2017), o que numa província com 6,1 milhões de habitantes e 81 606 km<sup>2</sup> de área (INE, 2017) é claramente insuficiente. As escolas secundárias estão concentradas nas vilas e a maioria em redor da cidade de Nampula, o que obriga a que quem resida em zonas rurais e queira continuar os seus estudos, percorra vários quilómetros a pé até à escola (no caso de existir alguma a uma distância de até 10 quilómetros), ou mude de residência e vá viver para casa de familiares e/ou como inquilino/a, com pagamento de renda, uma vez que as escolas que têm oferta de lar de estudantes são muito poucas (Fox *et al.* 2012).

Existe ainda o Ensino Técnico-Profissional que é uma via alternativa para quem termina o Ensino Primário que tem a duração de 6 anos divididos em dois níveis, o nível básico e o nível médio. Este ensino também não é gratuito, havendo cobrança de propinas (MINED, 2012).

Por fim surge o Ensino Superior ao alcance dos estudantes que terminam o Ensino Secundário Geral ou o Técnico-Profissional (MINED, 2012) e aprovelem num exame de admissão específico e realizado pelas universidades. Existe no país um Plano Estratégico do Ensino Superior com horizonte temporal de 2020 que revela que em 2010 o número de alunos no ensino superior era de apenas 101 mil estudantes, embora este número tivesse uma tendência acentuada de crescimento (Malauene & Siteo, 2012).

A gestão da educação, exceto do ensino pré-escolar e do ensino superior, cabe ao Ministério da Educação que é representado a nível provincial pelas Direcções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano e ao nível distrital pelos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (MINED, 2012).

#### AS ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO

A taxa de analfabetismo em Moçambique apresentada pelo Inquérito ao Orçamento Familiar (IOF) é de 44,9% para o país (57,8% no caso das mulheres e 30,1% no caso dos homens) (INE, 2015). O Norte do país apresenta valores mais desfavoráveis, com as províncias de Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Niassa (províncias do norte do país) a apresentarem taxas de analfabetismo para as mulheres acima dos 70%, em contraste com as taxas de analfabetismo dos homens que, nestas 4 províncias se situam entre 34,3% para a Zambézia e 46,7% para Cabo Delgado (INE, 2015).

O Inquérito Demográfico e de Saúde de 2011 – IDS (Ministério da Saúde *et al.*, 2013) mostra que o norte do país, nomeadamente as províncias de Nampula, Tete, Cabo Delgado e Niassa, apresentam taxas de escolarização líquidas (TLF)<sup>7</sup> no ensino primário mais baixas do que a média nacional que é de 77,1, variando entre 61,7 (Cabo Delgado) e 73,2 (Nampula). A comparação entre a média da TLF

<sup>7</sup> A taxa líquida de frequência (TLF) do ensino primário é a percentagem da população que frequenta o ensino primário e a população escolar considerada oficial para frequentar esse nível (6-12 anos); por definição, não pode exceder 100 (Ministério da Saúde *et al.*, 2013).

das zonas urbanas com as zonas rurais também revela as disparidades, sendo de 85,6 nas zonas urbanas e de 73,7 nas zonas rurais. A nível nacional, 33% das mulheres não tem qualquer nível de escolaridade, percentagem que é de 19% para os homens. Nas áreas rurais, a percentagem de mulheres que não tem nenhum nível de escolaridade é de 40% e nas urbanas é de 17%. A análise dos dados por faixa etária revela que o acesso à educação tem vindo a aumentar, com as gerações mais novas a apresentarem valores mais elevados. Na análise por quintis de riqueza, no quintil mais baixo 48% das mulheres não tem qualquer escolaridade enquanto que no quintil mais elevado esta percentagem desce para 8% (Ministério da Saúde *et al.*, 2013).

O documento de análise à situação das crianças em Moçambique publicado pela UNICEF em 2014 reconhece os progressos feitos pelo país no sector da Educação, associando o maior número de crianças escolarizadas à abolição das propinas escolares em 2004, à reforma educativa, e a grandes investimentos na construção de escolas e na formação de professores (UNICEF Moçambique, 2014). O ensino primário aumentou significativamente as suas taxas de frequência nas últimas décadas. Este nível de ensino, dividido em dois ciclos, EP1 entre a 1.<sup>a</sup> e a 5.<sup>a</sup> classes, e EP2 entre a 6.<sup>a</sup> e a 7.<sup>a</sup> classes, aumentou entre 2004 e 2011, em 42% o número de alunos matriculados no EP1 e em 77% o número de alunos matriculados no EP2 (MINED, 2012). No entanto, metade das crianças que inicia o ensino primário não o termina, havendo ainda preocupações ao nível da qualidade da aprendizagem (UNICEF Moçambique, 2014).

No que diz respeito à escolarização das raparigas, o Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS) revela que nos primeiros anos de escolarização, a taxa de frequência entre rapazes e raparigas não tem diferenças significativas, mas que estas começam a surgir a partir dos 15 anos de idade, o que sugere que as raparigas não prosseguem os seus estudos para o ensino secundário. As taxas líquidas de escolarização do ensino secundário<sup>8</sup> são muito baixas, 23,7 a nível nacional e por províncias, apenas em Maputo Cidade (província da capital do país) está acima de 50 (59,4). Na Província de Nampula, a taxa de escolarização no ensino secundário é de apenas 18,6, uma média entre a taxa de frequência escolar por parte dos rapazes que é de 20,3 e a das raparigas, bastante mais baixa, de 16,8 (Ministério da Saúde *et al.*, 2013).

O IDS apresenta ainda dados do Índice de Paridade de Género nas taxas de escolarização bruta e líquida, mas estes serão apresentados no capítulo que aborda especificamente as questões da educação da rapariga (Capítulo 2).

#### CONTEXTOS FAMILIARES

Em Moçambique, o conceito de família inclui uma família alargada da qual fazem parte pessoas com diferentes graus de parentesco, sendo comum num mesmo agregado familiar estarem presentes crianças que sejam sobrinhos, sobrinhas, primos, primas, irmãos ou irmãs dos(as) chefes da família. Estima-se que 1/3 dos agregados familiares acolham crianças que não são seus filhos ou filhas, mas sim, sobrinhos/sobrinhas ou irmãos/irmãs (UNICEF Moçambique, 2014). Este facto parece ter relevância quando as crianças acolhidas por estes familiares são órfãs (19%) (Ministério da Saúde *et*

---

<sup>8</sup> A taxa líquida de frequência (TLF) do ensino secundário é a percentagem da população que frequenta o ensino secundário e a população em idade escolar considerada oficial para frequentar esse nível (13-17 anos); por definição não pode exceder 100. (Ministério da Saúde *et al.*, 2013).

*al.*, 2013), considerando a UNICEF que estas crianças ficam assim em maior risco de vulnerabilidade e em conseqüente desvantagem em relação aos filhos e filhas biológicos das famílias que os acolhem (UNICEF Moçambique, 2014).

O Inquérito ao Orçamento Familiar (IOF) analisa as despesas mensais dos agregados familiares agrupando-as em diversas tipologias, sendo uma destas a Educação. As despesas do agregado familiar em Educação não ultrapassam os 1,1%, o que resulta num valor de 16 meticais per capita (INE, 2015). Este indicador desagregado em zonas rurais e zonas urbanas revela as disparidades existentes, aqui analisadas no que respeita às despesas com a Educação. Se nas zonas urbanas, houve um aumento de 15 meticais para 44 meticais per capita entre o IOF de 2008/2009 e o IOF de 2015/2015, já nas zonas rurais esse aumento foi de apenas 1 para 2 meticais, representando 0,2% da despesa mensal do agregado familiar (INE, 2015).



## II. A SITUAÇÃO DA RAPARIGA

### 2.1. O CONCEITO DE GÉNERO E AS POLÍTICAS MUNDIAIS

A igualdade de género é atualmente um conceito frequentemente presente na esfera pública. A nível internacional, governos e organizações, têm feito esforços para o incluir na definição de políticas e programas. As análises de género passaram a ser uma componente obrigatória em todos os projetos e programas que ambicionem obter financiamento público ou de agências internacionais. A recolha de informação e a avaliação destes programas e políticas também exigem a desagregação dos dados por género de forma a ser analisado e estudado o impacto das respetivas ações nas mulheres e raparigas. Ou seja, sempre que se faz avaliação de um projeto, os indicadores utilizados devem especificamente estar desagregados por género, para se perceber qual o impacto do projeto em homens e mulheres, rapazes e raparigas, de forma a encontrar eventuais desigualdades. É o que se passa com as taxas de frequência escolar atrás mencionadas, que apresentam um valor a nível nacional, mas quando o valor é apresentado para mulheres e homens torna-se perceptível as desigualdades, com os valores das mulheres frequentemente em situação mais desfavorável do que o valor dos homens.

A nível concetual, género pode ser equivocadamente confundido com o termo sexo, como descrito por Lúcia Amâncio (2003)<sup>9</sup> que escreveu sobre esta confusão e sobre a evolução histórica do conceito que sofre de utilização arbitrária, segundo a autora. Amâncio refere-se a género como inscrito na história e na cultura, em oposição ao termo sexo, que considera estar inscrito no corpo, e que são utilizados como se fossem conceptualmente equivalentes. O que é relevante para este trabalho é perceber de que forma os determinantes de género, neste caso, de que forma mulheres e raparigas, são afetadas por relações de poder. As raparigas encontram-se em desvantagem em relação aos rapazes pelo facto de serem raparigas? Essa desvantagem é transposta para o acesso à educação? Este trabalho segue a lógica de que estudar o género consiste em examinar mulheres e homens em relação um ao outro, em questionar o que as definições e as leis aplicadas a um género implicam no outro, por exemplo (Scott, 1986; Scott, 1983).

Em 1979, a Convenção para a Eliminação de todas as formas de Violência contra as mulheres (CEDAW) revelou-se um marco histórico na definição de meios e objetivos para a implementação da igualdade entre homens e mulheres e na afirmação do próprio conceito de género (Amâncio, 2003). Esta convenção marcou o ponto de partida para o reconhecimento das desigualdades de género também na educação. A Convenção foi ratificada por 189 países, embora muitos dos países tenham aceiteado esta ratificação com reservas, o que não foi o caso de Moçambique, que a ratificou na totalidade (UNESCO, 2019). Além da CEDAW, Moçambique ratificou os principais tratados internacionais no que respeita aos direitos das crianças e, conseqüentemente, à educação da rapariga, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF Moçambique, 2014), a Convenção contra a discriminação na educação (CADE), o Convénio Internacional sobre os direitos económicos, sociais e culturais (ICESCR) (UNESCO, 2018) e o Protocolo da SADC (Comunidade de Desenvolvimento da África Austral) sobre Género e Desenvolvimento (República de Moçambique, 2018). A nível político e

---

<sup>9</sup> Para uma análise mais detalhada consultar Luce Irigaray e Judith Butler.

institucional, o conceito de género está bem enraizado. A igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, homens e mulheres, e a eliminação de desvantagens para as raparigas e mulheres pelo facto de serem do género feminino são consideradas de forma inequívoca na agenda política nacional e internacional. Tem presença nas convenções atrás mencionadas e nos Objetivos globais, quer nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, através do ODM 3 (“Promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres”) e atualmente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável através do ODS 5 “Alcançar a igualdade de género e *empoderar* todas as mulheres e raparigas”, mas também através da inclusão das questões da igualdade de género em metas de outros ODS. Neste âmbito, serve como exemplo a clara referência às questões de género presente no ODS 4 “Assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” através da meta “até 2030, eliminar as disparidades de género na educação (...)” (BCSD Portugal, 2019).

Focando-se este trabalho na situação da rapariga e nas condicionantes que esta situação representa no norte de Moçambique no que respeita ao acesso à educação, importa explicar aqui qual o entendimento global das questões de género e especialmente da igualdade de género. Na sua forma mais simplista, género é usado como sinónimo de mulher, mas género também é usado para designar relações sociais entre os sexos, rejeitando explicitamente explicações biológicas, mas sim refletindo construções culturais e ideias sobre os papéis do homem e da mulher (Scott, 1986). Joan W. Scott (1986; 1983) considera que o género é um elemento integrante das relações sociais baseado nas diferenças perceptíveis entre os sexos e pode ser visto como uma forma de dar significado a relações de poder em campos que não se esgotem nas relações de parentesco e incluam o mercado laboral, a educação e a política.

Se por um lado os olhares sobre a situação feminina, a sua sexualidade e as relações de poder entre homens e mulheres são tradicionalmente olhares ocidentais sobre sociedades africanas, com fortes limitações ao nível da análise, por outro, a tendencial procura de generalizações que expliquem as relações de causa efeito é também ela limitada porque as relações de género não devem ser analisadas fora dos contextos sociais, históricos e culturais onde se produziram, sob pena de serem redutivas e criarem falsas interpretações (Scott, 1986; Scott, 1983). Por exemplo, a investigação da sexualidade em África liderada por feministas africanas é um fenómeno relativamente recente o que justifica que o conhecimento em África sobre sexualidade tenha sido conceptualizado, primeiramente por antropólogos colonialistas e posteriormente em contextos de risco e perigo para a saúde pública (Arnfred, 2009). Arnfred, que durante anos estudou a sexualidade e o género em Moçambique, alerta em vários momentos para a visão deturpada do assunto, construída por olhares ocidentais e através de adaptações redutoras e simplistas das questões de género, muito influenciadas pelo Cristianismo. A sexualidade foi muito representada como uma área problemática por atores não académicos, como colonialistas, presidentes africanos e agências de desenvolvimento, o que Arnfred aponta como uma das razões que retardaram a pesquisa académica nesta área (Arnfred, 2015). Esta discussão é relevante para este trabalho por dar ênfase à importância da análise contextual e das perceções, procurando produzir conhecimento científico que resulte do contacto direto com as populações, numa perspetiva crítica e com disponibilidade para colocar em questão a narrativa generalista e em vigor,

tendo como ponto de partida para a análise as perspetivas das pessoas e não o discurso macro, como acontece frequentemente. Arnfred fala na necessidade de substituir as categorias e suposições ocidentais de dominação masculina/subordinação feminina por outras mais inclusivas e abertas a outras realidades através de um processo de “desaprendizagem” (Arnfred, 2015). O primeiro passo para a “desaprendizagem” é identificar as suposições prejudiciais que estão enraizadas e que têm feito parte das nossas crenças de tal forma que parecem naturais e normais. Um dos pontos importantes do trabalho de Arnfred é a revelação das discrepâncias entre o discurso nacional promovido em Moçambique e aquilo que as conversas e entrevistas a mulheres (principalmente das províncias do Norte) lhe revelaram (Arnfred, 2015; Arnfred, 2011).

Para este trabalho importa fazer uma ligação à área temática da Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos (SDSR) que tem vindo a tentar promover uma abordagem holística, trabalhando as questões da sexualidade na adolescência o que requer o confronto com barreiras incluídas nas normas e valores sociais (como as desigualdades de género), assim como em leis e políticas (Starrs *et al.*, 2018). A baixa escolaridade, a pobreza e a ruralidade são fatores que impedem a satisfação das necessidades das pessoas em termos de saúde sexual e reprodutiva, quando comparadas com pessoas que têm maior escolaridade, que vivem em áreas urbanas e em melhores condições económicas (Starrs *et al.*, 2018). O casamento prematuro é um dos aspetos que não permite o alcance de SDRS para todas as pessoas, e que está associado a vários impactos negativos, principalmente na saúde das raparigas. O casamento prematuro é atualmente proibido em muitos países, consoante a sua eliminação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Malé e Wodon, 2016), como é o caso de Moçambique onde é proibido casar antes dos 18 anos de idade. Há autores que defendem que leis que determinem a idade do casamento ou do consentimento sexual são imperfeitas e que os países deverão, em vez disso, criar oportunidades para a capacitação e suporte dos adolescentes para que estes tomem decisões informadas e saudáveis (Petroni *et al.*, 2019). Também estes autores referem que há cada vez mais evidência de que o estigma associado ao início da atividade sexual por adolescentes (principalmente em países onde há leis que definem a idade de início da atividade sexual) antes do casamento pode efetivamente contribuir para o casamento prematuro (Petroni *et al.*, 2019). Os autores defendem que medidas legais que aumentem a idade de casamento para os 18 anos devem ser acompanhadas de uma perspetiva de capacitação, que explicitamente respeite e proteja os direitos dos adolescentes para expressar a sua sexualidade sem receio de consequências criminais e com acesso a informação e serviços de saúde sexual e reprodutiva que vão ao encontro das suas necessidades (Petroni *et al.*, 2019). ).

Este trabalho é uma tentativa de compreender como é que os papéis culturalmente expectáveis para rapazes e raparigas influenciam o acesso e a qualidade da educação nas raparigas.

## 2.2. A SITUAÇÃO DA RAPARIGA EM MOÇAMBIQUE

A politização do género em Moçambique e a entrada da igualdade de género para a agenda aconteceu em 1973 com a criação da Organização da Mulher Moçambicana (OMM) na sequência da massiva participação de mulheres na guerra com Portugal e da anterior criação do Destacamento Feminino (braço armado da FRELIMO constituído por mulheres) (Arnfred, 2011). A OMM, sem carácter militar,

tinha a função de mobilização da população e juntamente com a FRELIMO fez campanha contra práticas culturais como os ritos de iniciação femininos, o lobolo e a poligamia entre 1970 e a primeira metade da década de 80, de forma que no início dos anos 80 era suposto terem sido erradicados (Arnfred, 2011). Estas campanhas foram levadas a cabo de forma uniforme em todo o país, independentemente do contexto cultural e geográfico onde decorriam.

Moçambique tem hoje uma Política de Género (República de Moçambique, 2018) com a visão de “uma sociedade na qual homens e mulheres usufruam de direitos e oportunidades iguais, contribuam e se beneficiem dos processos de desenvolvimento”, com um eixo específico para a educação e formação, de forma a que raparigas e rapazes tenham os mesmos direitos e oportunidades no acesso à educação. Como medidas de atuação, este eixo contempla uma revisão curricular para tornar os currículos sensíveis à questão do género e eliminar estereótipos de género nas escolas.

O Plano Estratégico da Educação, atualmente em vigor e com horizonte temporal até 2019, assume o compromisso de ter em consideração as questões de género, embora reconhecendo grandes desafios na redução das desigualdades (MINED, 2012).

A importância política das questões de género é notória no país, que tem também um ministério onde o género é um fator importante, o Ministério do Género, Criança e Ação Social (MGCAS) com as respetivas direções provinciais, e que é responsável pela implementação da referida Política de Género.

Atualmente uma das questões com maior relevância em Moçambique no que respeita à situação das raparigas tem a ver com as elevadas taxas de casamento prematuro (assunto desenvolvido no capítulo 2.3.4) com 48% das raparigas entre os 20 e os 24 anos que casou antes dos 18 (Ministério da Saúde *et al.*, 2013). Para fazer face a este assunto, Moçambique tem em vigor uma Estratégia Nacional de Combate aos Casamentos Prematuros 2016-2019 com o objetivo geral de criar um ambiente favorável à redução progressiva dos casamentos prematuros e garantir a sua prevenção e a mitigação (República de Moçambique, 2015). Existe uma forte rede de organizações da sociedade civil com trabalho de investigação e *advocacy* para o combate ao casamento prematuro no país. A CECAP – Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros em Moçambique- é atualmente liderada por um Comité de Coordenação composto por 11 organizações nacionais e internacionais sob a presidência do FORCOM – Fórum Nacional das Rádios Comunitárias. Uma das grandes vitórias da CECAP foi a recente publicação da Lei de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras aprovada pela Assembleia da República a 15 de julho de 2019 e a promulgação no dia 14 de outubro pelo Presidente da República, Filipe Nyusi (ROSC, 2019).

Existem atualmente grandes programas de intervenção com o foco na rapariga e na promoção da igualdade de género, como é o caso do Rapariga Biz e da Iniciativa Spotlight.

O programa Rapariga Biz é implementado nas províncias de Nampula e Zambézia e tem como beneficiárias 1 milhão de raparigas entre os 10 e os 24 anos (UNFPA Moçambique, 2019). O programa visa a capacitação em saúde sexual e reprodutiva, liderança, cidadania e direitos humanos de raparigas adolescentes vulneráveis para prevenir os casamentos prematuros e a gravidez na adolescência (UNFPA Moçambique, 2019).

Um terço (33%) das mulheres moçambicanas sofreu violência física desde os seus 15 anos e 12% declararam ter sido forçadas a ter relações sexuais alguma vez (Ministério da Saúde *et al.*, 2013). É este o foco de atuação da iniciativa Spotlight lançada em março para atuar em três províncias piloto nas áreas prioritárias de combate à violência sexual e baseada no género (UNICEF Moçambique, 2019).

## **2.3. A EDUCAÇÃO DA RAPARIGA**

### **2.3.1. ANÁLISE DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO**

Entre os diversos estudos sobre a igualdade de género na educação destacam-se as publicações anuais da UNESCO - Global Education Monitoring Report (GEM) que apresentam um relatório específico dedicado à análise de género. Foram consultadas as duas mais recentes análises de género do GEM, publicadas em 2018 e 2019 (UNESCO, 2018 e UNESCO, 2019), que numa perspetiva de género analisam vários estudos e projetos implementados quanto ao acesso à educação e qualidade da educação para as raparigas. No caso do relatório de 2018 (UNESCO, 2018), as intervenções são divididas em: a) Compromissos políticos e legais para a igualdade de género na educação, que compreende a assinatura de vários tratados internacionais, assim como o compromisso com a Agenda da Educação 2030; b) Existência de planos nacionais de educação que clarifiquem os compromissos com a igualdade de género na educação, o que implica a existência de dados desagregados por género, de um olhar sensível às questões do género e a existência de um orçamento que assegure a concretização das medidas do plano destinadas a garantir a igualdade de género na educação; c) Igualdade de género no acesso à escola, que compreende ações sobre a temática do casamento prematuro e gravidez na adolescência, a existência de legislação que promova a inscrição das raparigas na escola, e a sua frequência. Inclui também as transferências de dinheiro condicionadas à frequência escolar por parte das raparigas; d) Igualdade de género através da promoção de ambientes escolares seguros e orientados para uma aprendizagem inclusiva, que compreende os estudos sobre o conteúdo dos currículos escolares e dos manuais, assim como a formação dos professores sobre a temática do género, a existência de instalações sanitárias próprias para as necessidades das raparigas, assim como de ações de educação para a saúde, e a abordagem à violência na escola baseada no género. Esta revisão da bibliografia (UNESCO, 2018) sobre a igualdade de género na educação menciona apenas um estudo realizado em Moçambique, em simultâneo com vários outros países como Etiópia e Quênia, com incidência nas suas zonas rurais, e revela que menos de 20% das escolas têm apenas 4 das 5 recomendações em relação aos serviços de higiene disponibilizados para as raparigas (as cinco recomendações são latrinas separadas por sexo, existências de portas, de fechaduras, de água e depósitos para o lixo) (Morgan *et al.* 2017 citado em UNESCO, 2018), sendo claro a falta de investimento na qualidade das instalações sanitárias e a sua adequação às necessidades das raparigas.

O Relatório de Género de 2019 (UNESCO, 2019) revela a existência de normas e valores sociais desiguais e danosos baseados em relações de poder que moldam atitudes, comportamentos e práticas, afetam leis e políticas e dificultam alterações na educação. Refere que a CEDAW permite orientar os

países no tipo de ações e políticas a implementar para eliminar a discriminação de género, mesmo na educação. Considera que a desigualdade de género na educação é estrutural e ideológica, relacionando-a com normas, valores e práticas de género negativas que devem ser desafiadas e permitirem o exercício do direito à educação por parte de raparigas e rapazes. O relatório afirma ainda que as crenças instaladas sobre os papéis de género promovem um círculo vicioso de oportunidades reduzidas na educação e no emprego.

Os fatores que influenciam o acesso e a qualidade da educação das raparigas são complexos, de várias naturezas e específicos de cada contexto. Para este trabalho foi, no entanto, necessário agrupar estes fatores de forma a facilitar a análise, sendo estes explicados nos capítulos seguintes.

### **2.3.2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ABANDONO ESCOLAR**

Na África subsariana, 52,2 milhões de raparigas entre os 6 e os 17 anos estão fora da escola, contra 44,7 milhões de rapazes (UIS, 2018). Por cada 100 rapazes em idade de frequentar a escola primária que estejam fora da escola, há 123 raparigas na mesma situação (UIS, 2018). As raparigas em idade escolar, independentemente da faixa etária, têm maior probabilidade de ser excluídas da educação do que os rapazes, na África subsariana. Se apenas for analisado o ensino primário, a nível mundial, as raparigas têm 1,5 vezes maior probabilidade do que os rapazes de serem excluídas da escola primária, o que representa 15 milhões de raparigas em idade de frequentar o ensino primário (6-12 anos), que nunca terão a oportunidade de aprender a ler ou a escrever, comparado com 10 milhões de rapazes (UNESCO, 2016).

São reconhecidos os progressos feitos na educação das raparigas apesar de existirem diferenças significativas entre regiões, com a África subsariana muito longe de atingir a paridade de género em todos os níveis de ensino especialmente no 2.º ciclo do Ensino Secundário (UNESCO, 2019). O último relatório da UNESCO sobre a Educação da Rapariga (Global Education Monitoring Report – Gender Review 2019) (UNESCO, 2019) revela que apesar dos progressos feitos na participação escolar, globalmente existem lacunas ao nível do género no que respeita aos indicadores de frequência e desempenho e há diferenças entre países de forma a que  $\frac{3}{4}$  destes não atingiram a paridade no segundo nível do ensino secundário.

O IDS (Inquérito Demográfico e de Saúde) apresenta valores para o Índice de Paridade de Género (IPG) nas taxas de escolarização bruta e líquida.<sup>10</sup> O documento mostra que no ensino primário o IPG é ligeiramente maior que 1, indicando um equilíbrio no acesso entre os alunos do sexo feminino e masculino. Excetuando as províncias de Sofala e Nampula, todas as outras têm o IPG quase igual a 1. Entretanto, a situação não é igual no ensino secundário, onde o IPG é menor que 1. As províncias das regiões Norte e Centro, apresentam IPG do nível secundário abaixo de 1, mostrando que se registam ainda diferenças no acesso à escolarização entre as crianças do sexo feminino e masculino, e enquanto nas províncias da região sul, o IPG é maior que 1 (Ministério da Saúde *et al.*, 2013).

<sup>10</sup> Este índice, calcula-se dividindo a TLF ou TBF do sexo feminino pela TLF e TBF do sexo masculino nos dois níveis de educação, primário e secundário. O seu valor mostra a dimensão das diferenças do género no acesso a escolarização. Se não houver diferença de género no acesso à escolarização, o IPG é igual a 1, e se existir desigualdade no acesso a escolarização a favor do sexo masculino, o IPG tenderá a zero. Se as diferenças favorecerem o sexo feminino, o IPG vai ser maior que um.

O Inquérito ao Orçamento Familiar 2014/2015 (INE, 2015) identificou diversos motivos para as pessoas entre 5 e os 24 anos não frequentarem a escola. Estas razões foram: 1) atingiu o nível que desejava (1,5%); 2) não existe o nível seguinte (1,2%); 3) falta de vagas (5,2%); 4) a escola fica muito distante (7,0%); 5) é muito cara (14,3%); 6) é muito novo/velho (0,5%); 7) trabalha (10,5%); 8) de nada serve/falta de interesse (31,2%); 9) reprovou (1,6%); 10) casou-se (18,4%); 11) gravidez (5,5%); 12) outros (3,2%). Na província de Nampula o casamento representou um valor maior (21,4%) do que a média nacional, assim como a distância à escola que apresenta o dobro do valor nacional, sendo de 14,2%. Outra grande diferença entre os valores nacionais e os valores da província de Nampula é ao nível do custo da escola, uma vez que esta é a primeira razão para a não frequência da escola em Nampula, com 22% das pessoas inquiridas. Em Nampula, o casamento e a gravidez juntos foram apontados como razão para a não frequência da escola por 26,3% das pessoas. Ainda em Nampula, 30,6% da população entre 5 e 24 anos não frequenta a escola, perto de 40% da população com 5 anos ou mais não tem qualquer nível de escolaridade (INE, 2015) e apenas 0,5% frequentou o ensino superior. Ao nível do ensino secundário, 6,5% frequentou o nível 1 e 3,6% o nível 2 (INE, 2015).

No ensino primário, o relatório do desempenho do setor da educação de 2012 revelou um aumento da desistência entre 2008 e 2010, em todas as classes e antevia uma estagnação na taxa de conclusão a médio prazo (MINED, 2013). O relatório apresentou um índice de paridade de 0,98 na 1.ª classe aos 6 anos, no entanto é referida a existência de diferenças entre as províncias, embora sem serem apresentados os dados (MINED, 2013). No mesmo documento é referido que as taxas brutas de escolarização para o ensino secundário (previstas no PEE) não foram ainda atingidas o que se deveu à redução do número de graduados da 7.ª classe. O relatório indica que os números de admissão de estudantes no ES estão aquém do esperado devido ao não cumprimento do programa das construções escolares e à fraca qualidade de ensino. Apesar disso são identificados avanços em termos das taxas líquidas e equidade de género com cada vez mais jovens e mais raparigas a continuarem a sua educação na escola secundária (MINED, 2013).

As taxas de literacia entre as mulheres são significativamente mais baixas (45,37) do que entre os homens (73,26), se considerarmos a população entre 15 e 60 anos de idade (UNESCO, 2015). Considerando a população jovem com idades entre os 15 e os 24 anos, a taxa de literacia continua a ser significativamente superior no caso dos rapazes (79,8) em relação às raparigas (56,5), quando analisado o período temporal 2008-2012 (UNICEF, 2018).

Estevão e Álvares (2014) identificam os seguintes custos sociais causados pelo abandono escolar: limitação de oportunidades de vida; mais dificuldades na integração do mercado de trabalho e maior probabilidade de precariedade laboral e baixos salários; inibição de uma participação plena na vida comunitária devido a dificuldades na interpretação e expressão e na capacidade crítica; maiores riscos de pobreza e exclusão social com repercussões na qualidade da democracia por os baixos níveis de participação dos cidadãos estarem associados à falta de qualificações.

As razões da disparidade de números entre rapazes e raparigas são complexas e difíceis de isolar. Em Moçambique, os números estão muito associados a elevadas taxas de casamento prematuro e de gravidez na adolescência, uma vez que o país é um dos 10 países a nível mundial com maior número de casamentos antes dos 18 anos, apesar desta ser uma situação proibida por lei.

Há, no entanto, outros fatores que contribuem para o abandono escolar, como situações relacionadas com a baixa capacidade das escolas para dar resposta às necessidades de ensino aqui agrupados na categoria fatores institucionais (por exemplo, edifícios escolares de construção precária, falta de mobiliário escolar, falta de material escolar e inexistência de bibliotecas, baixa qualificação dos professores e elevadas taxas de absentismo por parte destes, reduzida cobertura geográfica de escolas secundárias) e fatores culturais que não promovem a manutenção das raparigas na escola, onde se inclui o casamento prematuro, a assistência à família e realização de tarefas domésticas, e o desinvestimento na educação das raparigas. A caracterização generalista ao abandono escolar parece carecer de uma análise mais aprofundada, quer ao nível da sua validação no contexto geográfico e cultural do norte de Moçambique, quer ao nível das perceções que os diferentes intervenientes da sociedade têm sobre o assunto.

Para que as políticas sejam efetivas na possível recuperação de crianças que tenham estado em situação de abandono escolar, fazendo com que regressem à escola, devem estar ajustadas às diferentes situações que levaram ao abandono. Concretamente, é preciso perceber se a maior parte das crianças chegou a frequentar a escola, mas desistiu, caso no qual as intervenções se devem focar em reduzir as taxas de abandono, atacando as suas causas, mas se as crianças nem sequer se matricularam, então o problema pode ter a ver com uma entrada tardia no sistema de ensino, e as medidas a adotar terão de ser diferentes (UNESCO, 2017).

A complexidade dos fatores e das relações sociais e culturais torna impossível estabelecer relações causais que partam da globalidade que se pretende para a educação e que sejam aplicadas em casos particulares como o do norte de Moçambique, apesar de parecer ser essa a tendência.

### **2.3.3. FATORES INSTITUCIONAIS E ABANDONO ESCOLAR**

Os fatores institucionais podem ser considerados aqueles que estão do lado da oferta e que se referem à capacidade de as escolas receberem os alunos e prestarem um serviço de qualidade.

Em Moçambique, fatores como a falta de salas de aula, de carteiras escolares ou o absentismo e falta de qualificações dos professores, já referidos no capítulo 1.2, são muito característicos do ensino primário, estando bastante mais atenuados ao nível do ensino secundário. Neste, ao nível das estruturas a dificuldade parece estar mais relacionada com a quantidade de escolas e a sua concentração nos grandes aglomerados populacionais, do que a sua construção precária ou falta de salas de aula ou mobiliário, o que faz com que a distância à escola seja um dos motivos apontados pelo Inquérito ao Orçamento Familiar 2014/2015 (INE, 2015) onde o motivo “a escola fica muito longe” foi indicado por 7% das pessoas inquiridas a nível nacional e 14,2% na província de Nampula.

As características das escolas não afetam de igual forma rapazes e raparigas. Por exemplo, no caso das raparigas, as escolas devem ter instalações sanitárias para rapazes e raparigas, que permitam a gestão menstrual das raparigas (UNESCO, 2019). O ambiente escolar nem sempre é seguro ou inclusivo. A UNESCO aponta responsabilidades aos governos, às escolas, aos professores e aos estudantes para garantirem um ambiente escolar seguro, livre de violência e discriminação e que promova uma educação de boa qualidade e sensível às questões de género. De entre as medidas necessárias para se atingir este objetivo, o relatório destaca a importância de o governo desenvolver



conteúdos curriculares não discriminatórios, sensibilizar os professores e garantir que as instalações sanitárias são adequadas (UNESCO, 2019). As escolas devem ser responsáveis por combater a violência de género e proporcionar educação sexual, os professores deverão seguir boas práticas profissionais e não beneficiar estudantes sem critérios estritamente académicos e os estudantes deverão comportar-se sem violência (UNESCO, 2019).

Foi recentemente realizado em Moçambique um estudo sobre a perceção dos estudantes sobre o assédio sexual nas escolas secundárias nas Províncias de Gaza, Manica e Nampula (CESC, 2017), com resultados como 47% dos alunos já ouviu falar da ocorrência de casos de assédio sexual na sua escola e 52% dos alunos considera que os professores são os perpetradores do assédio. Segundo os resultados da perceção do estudante sobre o desempenho da escola, feito pelo CEP (Cidadania e Participação) e analisado em CESC, 2017, “uma média de 39% de alunos reportou conhecer na sua escola casos de desistência de alunos em resultado de assédio sexual, concorrendo para a constatação presente em todas as pesquisas de que o assédio e abuso sexual constituem fator de desistência escolar, principalmente no caso das raparigas.” O relatório alerta para o facto de esta ser uma área difícil de caracterizar por falta de conhecimento das situações. Parece ser que a visibilidade e denuncia do assédio sexual apenas tem expressão quando a ele estão ligadas situações de gravidez (CESC, 2017).

Até ao final de 2018 existia em Moçambique um enquadramento legal com o objetivo de permitir a reentrada de alunas grávidas ou mães no ensino através do Despacho 39/GM/2003. Esta medida, vista como uma proteção e uma segunda oportunidade apoiando a reintegração ou a manutenção das raparigas na escola, como aliás é recomendação do Banco Mundial (World Bank, 2011), sugeria às escolas a transferência para o ensino noturno das raparigas em situação de gravidez. Em dezembro de 2018, o Despacho 39/GM/2003 foi revogado pelo Despacho n.º 435/GM/MINRDH/2018. Esta revogação foi aplaudida pelas organizações da sociedade civil e ativistas moçambicanas uma vez que em termos práticos constituía uma autoestrada para o abandono escolar embora atuasse formalmente como uma estratégia de regresso à vida académica (Salvi, 2018). Uma das razões para a transferência para o ensino noturno favorecer o abandono escolar tinha a ver com o facto de obrigar as raparigas a deslocarem-se à escola no período noturno, aumentando assim as dificuldades que a distância por si só já acarretava devido à insegurança e maior exposição a assaltos e violações.

Voltando às situações de assédio sexual, importa fazer referência ao texto do Despacho n.º 435/GM/MINRDH/2018 atrás referido, que na revogação do Despacho 39/GM/2003 menciona que a razão da existência deste era garantir que as adolescentes grávidas se mantivessem na escola, mas igualmente “desencorajar casos de docentes que ultrapassavam a natureza da sua relação profissional com alunas, o que criava mau ambiente na escola”, numa clara admissão da existência destas situações no ambiente escolar.

De entre os fatores institucionais que aparentemente influenciam a educação das raparigas, há ainda a destacar a existência das figuras de pontos focais do género em todas as escolas, serviços distritais de educação e direções provinciais de educação.

### 2.3.4. RELAÇÃO COM GRAVIDEZ/CASAMENTO PREMATURO

A gravidez e o casamento prematuro (antes dos 18 anos) surgem mencionadas como motivo para a não frequência da escola em Moçambique por pessoas entre os 5 e os 24 anos no IOF 2014/2015 por 23,9% (18,4% relativos ao casamento e 5,5% à gravidez<sup>11</sup>) (INE, 2015). Apesar destes números não estarem desagregados por género nem por faixa etária, o que permitiria saber qual o seu significado para raparigas a partir dos 12 anos, é possível perceber que estes dois fatores têm um peso que não deve ser menosprezado em relação à frequência ou não da escola. Também a UNICEF Moçambique aponta o casamento prematuro como umas das principais causas de abandono escolar entre adolescentes, mas revela que este é reduzido em raparigas com o nível secundário de escolaridade (UNICEF Moçambique, 2014).

Globalmente, cerca de 650 milhões de raparigas e mulheres casaram quando eram crianças ou adolescentes (UNESCO, 2019) e Moçambique apresenta das taxas mais altas: os dados de 2011 referem que 48% das raparigas entre os 20 e os 24 anos casou antes dos 18, sendo este valor de 62% na Província de Nampula (Ministério da Saúde *et al.*, 2013). A associação entre casamento prematuro e abandono escolar é frequentemente feita no caso das raparigas. Em países onde o casamento na adolescência é prevalente, as raparigas são retiradas da escola assim que alcançam a puberdade (UNESCO, 2019). São apontadas barreiras à educação a partir deste momento como o estigma, a exclusão forçada da escola, e normas sociais e morais que as confinam às suas casas (UNESCO, 2019). Por outro lado, as famílias podem ver o casamento das suas filhas como uma forma de protegê-las uma vez que a ida à escola pode representar riscos (especialmente em países em situações de conflito) e os benefícios da escola são incertos (UNESCO, 2019) e longínquos.

A relação entre educação e casamento prematuro também é muito forte: por cada ano de ensino secundário, a probabilidade de uma rapariga casar na adolescência diminui, em média, 6% (Wodon *et al.*, 2017). A análise feita sobre o estado dos casamentos prematuros em Moçambique revela que, apesar de proibido, existe, com maior prevalência nas zonas rurais e no norte do país, especialmente nas províncias de Nampula, Niassa e Cabo Delgado, que são aquelas onde as taxas são mais elevadas (Malé e Wodon, 2016). Em Moçambique, o casamento prematuro apresenta uma das mais elevadas taxas a nível mundial, estando no 10.º lugar (Ministério da Saúde *et al.*, 2013). O casamento prematuro é uma causa e um efeito da baixa escolarização. As raparigas com baixa escolarização têm maior probabilidade de casar prematuramente, e casar prematuramente faz com que as raparigas abandonem a escola e provoca baixa escolarização

Vários estudos analisam situações como a gravidez e o casamento prematuro, geralmente apontados como as causas mais comuns que impedem a prossecução dos estudos das raparigas, no entanto, as relações entre gravidez e casamento e o abandono escolar não parecem ser lineares (UNESCO, 2017). É difícil saber se uma rapariga abandonou a escola por ter engravidado ou se engravidou por ter abandonado a escola. Em que medida fatores como o baixo desempenho escolar ou o baixo nível económico dos pais influenciam o abandono ou a probabilidade de a rapariga engravidar? Face à dificuldade de estabelecer estas relações, há investigadores a chamarem a atenção para a não

---

<sup>11</sup> Em Nampula, o casamento representa 21,4% e a gravidez 4,9% (INE, 2015).

linearidade da relação entre casamento prematuro, gravidez na adolescência e abandono escolar devido à escassez de conhecimento científico que forneça uma ligação direta e causal (Birchall, 2018). Ainda assim, as políticas e os programas que pretendem promover o acesso e o sucesso das raparigas na escola estão muito focados para combater o casamento e a gravidez na adolescência, no entanto, e devido a esta escassez de provas, é importante compreender claramente as barreiras que as raparigas enfrentam na educação de forma a tornar mais efetivas as referidas políticas e programas (Psaki, 2015). Uma revisão bibliográfica de programas e políticas sobre o casamento prematuro e a gravidez na adolescência e os seus efeitos na igualdade de género e na educação globalmente foi feita por Stephanie Psaki em 2015 (Psaki, 2015). A autora destacou a falta de investigação rigorosa sobre os efeitos das políticas em particular e os efeitos das próprias intervenções defendendo que devido à complexidade do processo de tomada de decisões no que respeita ao casamento, gravidez ou escolarização entre os adolescentes e as suas famílias, as políticas que procurem trabalhar um destes temas deverão fazê-lo de forma a incorporá-los a todos. Globalmente há pouca informação que demonstre o impacto das políticas de casamento prematuro no próprio casamento prematuro ou na educação por razões de escassez de dados ou por fraca implementação das políticas, ou ambos, no entanto, o conhecimento sobre os efeitos de políticas educativas nas atitudes ou comportamentos relacionados com o casamento e gravidez na adolescência são mais significativos (Psaki, 2015). Existem provas de que uma educação de qualidade é efetiva para aumentar a igualdade de género e reduzir o número de casamentos prematuros e a gravidez na adolescência (UNESCO, 2017).

Alguns estudos demonstraram que raparigas que engravidam ou casam prematuramente já tinham um historial de baixo desempenho académico, ou tinham iniciado os seus estudos tarde (Birchall, 2018).

A escolha das políticas depende do contexto e da forma como é feita a tomada de decisões (Psaki, 2015). Por exemplo, se os pais e os estudantes referem que a razão mais comum para o abandono escolar é financeira, as políticas e os programas deverão ter em conta os fatores financeiros através de atividades como as transferências de dinheiro, bolsas de estudo ou acesso a poupanças. Outro fator a ter em conta deverá ser a relação entre as decisões sobre casamento, gravidez e escolarização através de políticas que abordem de forma integrada estes assuntos (Psaki, 2015).

Um estudo realizado nas províncias de Nampula e Zambézia pela UATAF – AFC (Associação para o Fortalecimento Comunitário) sobre as causas dos casamentos prematuros revelou que as comunidades auscultadas reconhecem a ocorrência dos casamentos prematuros nas suas comunidades, apesar de saberem que estes têm impactos negativos como gravidezes precoces, complicações no parto e problemas de saúde para as raparigas (UATAF-AFC, s/d). O estudo identificou como motivações para o casamento a pressão familiar sobre as raparigas, decorrente das dificuldades financeiras para a satisfação das necessidades básicas da família. Alguns dos grupos auscultados referiram que nada é feito para combater esta prática uma vez que são as próprias comunidades a promovê-la (UATAF-AFC, s/d).

A gravidez na adolescência está relacionada com desigualdades de género que, nos casos de casamento prematuro a desigualdade de poder está também relacionada com a diferença de idade existente muitas vezes entre a rapariga e o marido (UNESCO, 2017). Tal como o casamento prematuro,

a gravidez na adolescência pode ser a causa ou a consequência do abandono escolar (UNESCO, 2017).

O IDS de 2011 mostra que o conhecimento das mulheres em situação de união sobre pelo menos um método de contraceção moderno<sup>12</sup> é generalizado aumentando à medida que aumenta o nível de escolarização com 93,8% para as mulheres sem qualquer nível de escolaridade e 99,7 para as mulheres com o nível secundário ou superior. A utilização de métodos contraceptivos é muito baixa na faixa etária 15-19, onde se enquadram as raparigas que estudam no Ensino Secundário, com valores de apenas 8,4% de utilização de algum método contraceptivo. No caso das mulheres sexualmente ativas, mas não unidas este valor sobe para 26,9% (Ministério da Saúde *et. al.*, 2013).

Apesar de serem complexas as relações entre gravidez, casamento e educação, parece haver uma relação entre o nível de escolarização das mulheres e a diminuição de casos de casamento prematuro e de gravidezes indesejadas.

### 2.3.5. FATORES CULTURAIS E ABANDONO ESCOLAR

Os fatores culturais agrupam aqui as relações entre a educação das raparigas e o suporte familiar, a falta de valorização da educação e as práticas tradicionais da região, neste caso os ritos de iniciação feminina.

Dos muitos fatores que podem estar relacionados com a tomada de decisão em relação à frequência escolar, há pelo menos um que concluiu que essa tomada de decisão (quer pelos pais quer pelos próprios estudantes) é influenciada pela transmissão de informação e pela distribuição de *vouchers* ou outras modalidades de transferência de dinheiro condicionadas à frequência escolar. Este estudo (de Walque e Valente, 2016), realizado em 183 escolas da província de Manica em Moçambique sobre o abandono escolar das raparigas e o papel dos pais e das crianças na tomada de decisões concluiu que incentivar as crianças é, no mínimo, tão efetivo no aumento da frequência, como incentivar os pais (através de *vouchers*). Concluíram que fornecer informação aos pais sobre a frequência escolar dos seus filhos pode aumentar esta frequência escolar e incentivar as crianças pode ser mais efetivo do que incentivar os próprios pais.

Os ritos de iniciação sexual surgem neste trabalho por serem frequentemente referidos como um ponto de viragem na vida das jovens adolescentes que, após a participação nestes ritos, perdem o interesse na frequência da escola, segundo a crença generalizada e comentada nas entrevistas feitas no âmbito deste trabalho. Durante os ritos de iniciação, as jovens mulheres são educadas para serem especialistas sexuais, instruídas em como seduzir e ter relações sexuais com prazer com os parceiros masculinos que elas precisam para engravidar. Esta descrição de Signe Arnfred dos ritos de iniciação sexual é, num contexto patriarcal, interpretada como subordinação feminina ao prazer sexual masculino, mas a autora afirma que nada na sua pesquisa indica ser esta a situação (Arnfred, 2015). Ao invés, Arnfred revela que as mulheres tinham orgulho nas suas capacidades e que desfrutavam dos encontros sexuais tanto como os homens. Parece, no entanto, haver pouca vontade para desconstruir a narrativa dominante e procurar uma outra que seja construída a partir dos relatos das mulheres e não

---

<sup>12</sup> Esterilização feminina, esterilização masculina, pílula, DIU, injeções, implante, preservativo masculino, preservativo feminino, diafragma, espuma, amenorreia por lactância e contraceção de emergência.

a partir das generalizações dadas como verdadeiras e raramente questionáveis. Dos ritos de iniciação feminina faz parte a prática de alongamento dos lábios vaginais (puxa-puxa) que se inicia antes da puberdade, entre os 8 e os 12 anos (Vera Cruz & Mullet, 2014). Nas zonas rurais as raparigas deslocam-se para um local secreto de forma a praticarem o alongamento vaginal, incitadas por uma mulher mais velha (que nunca é a mãe das raparigas), o que acontece antes dos ritos de iniciação (Arnfred, 2015). Estas práticas são levadas a cabo na companhia de outras raparigas (Arnfred, 2015), o que lhes confere um cariz coletivo. Segundo Arnfred (2011), os ritos de iniciação no norte de Moçambique são valorizados e mantidos como forma de reforçar a identidade coletiva das mulheres. Discordante deste discurso surgem posições como a da UNICEF que associa a cultura de supremacia masculina à prática de rituais como os ritos de iniciação (UNICEF Moçambique, 2014). Atualmente a posição do governo parece ser a de trabalhar em conjunto com as comunidades não no sentido de erradicar os ritos de iniciação, mas sim no sentido de adiarem a idade das raparigas e adaptarem o discurso à mesma.

### **2.3.6. FATORES ECONÓMICOS E ABANDONO ESCOLAR**

A pobreza e as normas culturais podem influenciar tanto o casamento prematuro como a baixa frequência escolar, o que significa que as políticas que tenham em conta o estatuto socioeconómico do agregado familiar podem levar a melhorias na educação e na idade do casamento simultaneamente (Psaki, 2015). A pobreza está diretamente relacionada com as disparidades de género na educação: nos países de baixo rendimento as raparigas têm maior probabilidade de estar fora da escola do que os rapazes enquanto que acontece o oposto nos países de elevado rendimento, o que é mais acentuado para jovens em idade de frequentar o nível 2 do ensino secundário (UIS, 2018).

Como referido anteriormente, a frequência do ensino secundário acarreta custos para as famílias, custos esses que se destinam a suportar as despesas de matrícula escolar, material e uniforme, além da eventual despesa com o alojamento no caso em que a única possibilidade para os jovens continuarem os seus estudos seja mudarem de residência para uma escola mais próxima.

### **2.3.7. PAPÉIS DE GÉNERO E EXPETATIVAS DE FUTURO**

No norte rural de Moçambique, a maioria dos pais tem um nível de escolaridade muito baixo ou inexistente, o que origina baixas expetativas para os filhos e a redução destas às competências de base (CECAP, 2018), o que não favorece a promoção da continuidade dos seus estudos.

A situação do emprego tem diferenças significativas entre homens e mulheres. O IDS de 2011 revelou que apenas 39,4% das mulheres se encontrava empregada, e que 53% não teve qualquer ocupação nos 12 meses anteriores ao inquérito, contra 14% no caso dos homens. Das mulheres que tiverem emprego nestes 12 meses, 63% trabalhou na agricultura. Nas zonas rurais, a predominância é para o trabalho informal e não remunerado. Nestas áreas, 80% das mulheres empregadas nos últimos 12 meses esteve envolvida na atividade agrícola (contra 56% dos homens), mas 62% destas não recebe qualquer remuneração (Ministério da Saúde *et al.*, 2013). O Inquérito ao Orçamento Familiar analisou a ocupação dos chefes de família por género, mostrando que, de entre as mulheres chefes de família

76,3% têm como atividade principal a atividade de *camponesa*, enquanto que nos homens a percentagem é de 55,9%. As mulheres chefes de família distribuem-se praticamente entre as camponesas e as pequenas comerciantes (10,5%), com atividades como administrativa, alto dirigente, técnicos universitários e não universitários, a não terem mais de 2% de mulheres chefes de família em cada (INE, 2015).

O Centro Internacional de Pesquisa sobre a Mulher (ICRW – International Center for Research on Women) levou a cabo um estudo precisamente para examinar as ligações entre os diferentes determinantes do abandono escolar incluindo características socioeconómicas, características das escolas e das habitações, crenças e práticas de género, as experiências das raparigas em relacionamentos amorosos, a iniciação sexual, o casamento precoce e a gravidez (Stoebenau *et al.*, 2015). Os autores concluíram que as perceções que as raparigas tinham em relação àquilo que podiam ou deviam ser, juntamente com a sua autoavaliação do desempenho escolar, as expectativas que a família tem para a rapariga e o nível de educação da mãe da rapariga foram os determinantes mais fortes sobre a permanência ou não da rapariga na escola.

No documento publicado pela UNICEF em 2014 que analisa a situação das crianças em Moçambique (UNICEF Moçambique, 2014)<sup>13</sup> a sociedade moçambicana é descrita como “(...) fundamentalmente patriarcal, com os homens a tomarem as principais decisões, especialmente na família e na comunidade, com expectativas de que as mulheres e raparigas sejam submissas”

Os grupos étnicos do norte de Moçambique são matrilineares<sup>14</sup>: Macua de Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia (o grupo Macua é o grupo dominante no Norte de Moçambique), os Maconde de Cabo Delgado e os Yao do Niassa (Arnfred, 2015; Arnfred, 2011). A matrilinearidade neste contexto significa que a mulher permanece com a sua família no casamento, e que os seus filhos pertencem à linhagem da mãe e não do pai. O casamento não tem muita importância, nem sequer a paternidade, mas sim a maternidade. É o tio materno o responsável pela educação dos filhos e filhas da sua irmã. As mulheres são educadas na arte de sedução (através dos ritos de iniciação), uma vez que precisam seduzir os homens de forma a engravidar e poder continuar com a sua linhagem (Arnfred, 2011). Apesar desta matrilinearidade não ser transversal a todo o país, raramente é encontrada referência a ela nos documentos de caracterização do país, onde como foi referido anteriormente predominam visões uniformes.

<sup>13</sup> Este documento, apesar de fazer uma caracterização muito abrangente da situação da criança em Moçambique, em nenhum momento faz referência às especificidades culturais dos diferentes grupos.

<sup>14</sup> Estas sociedades matrilineares são frequentemente descritas como primitivas em oposição a desenvolvidas (Arnfred, 2011), numa descrição claramente estigmatizada.

### III. METODOLOGIA

#### 3.1. PROBLEMÁTICA

As revisões bibliográficas sobre o acesso e a qualidade da educação revelam uma grande quantidade de causas que condicionam positiva e negativamente o acesso e a qualidade da educação, mas não revelam a existência de uma caracterização do ensino secundário em Moçambique que permita perceber em que medida estas causas se aplicam a este contexto, com que significado, quais as suas relações com as características culturais e a existência ou não de boas práticas que possam ser replicadas. Por exemplo, no caso das raparigas, as causas de abandono escolar estão muito relacionadas com o casamento precoce e a gravidez na adolescência, no entanto, há fatores relacionados com a capacidade das escolas e do sistema educativo acolher os estudantes do ensino secundário, sobre os quais não existe nenhuma caracterização conhecida das situações. De entre estes fatores, e com base na minha experiência de trabalho com este nível de ensino, é possível destacar situações de doença da aluna ou de um seu familiar, de necessidade em procurar trabalho para ajudar a família, de violência na escola, ou mesmo situações em que as condições da escola não favorecem a sua frequência, como a grande distância à escola, a elevada taxa de absentismo por parte dos professores, a baixa qualidade dos materiais, e, claro, o não reconhecimento da importância da educação e a redução dos papéis das raparigas a trabalhos domésticos e tarefas familiares, o que as desfavorece nos casos em que a família tem que optar por enviar apenas algumas crianças à escola, optando quase sempre por privilegiar os rapazes.

A Província de Nampula, onde decorreu esta investigação, dista mais de 2000 quilómetros da capital Maputo, apresenta especificidades culturais significativas, entre elas a etnia (Macua), a língua diferente (Macua) e a forte presença da religião islâmica (concentrada na parte litoral da província enquanto que a população católica se concentra nas zonas do interior). Estatisticamente Nampula apresenta números mais preocupantes do que a generalidade do país, como por exemplo, a taxa de frequência do ensino secundário em Nampula é de apenas 18,6, quando na província de Maputo Cidade é de 59,4 (Ministério da Saúde *et al.*, 2013). É assim pertinente perceber as relações culturais específicas que estas populações têm com o ensino formal, particularmente com o ensino secundário, e nesse âmbito analisar as perceções dos vários elementos que hoje integram o sistema educativo sobre o fenómeno complexo de abandono escolar por parte das raparigas.

#### 3.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

##### **Pergunta de partida**

Quais são os fatores promotores do abandono escolar das raparigas no ensino secundário nas comunidades rurais da Província de Nampula?

##### **Objetivos**

- 1) Identificar fatores que contribuem para o abandono escolar das raparigas no ensino secundário;

2) Analisar percepções de diferentes grupos de intervenientes no que respeita ao papel da rapariga na sociedade (Raparigas, Rapazes, Familiares, Escola, Comunidade e Instituições governamentais);

3) Relacionar o abandono escolar das raparigas com fatores económicos, sociais, políticos e percepções sobre os papéis de género.

### 3.3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A abordagem escolhida para esta investigação foi o estudo de caso, abordagem frequente nas Ciências Sociais quando se pretende estudar em detalhe um único caso, como uma escola, uma comunidade ou uma família, recorrendo à utilização em profundidade de técnicas de investigação qualitativa e quantitativa (Bryman, 2012). O estudo de caso oferece a possibilidade de utilizar as diversas fontes de informação, aliando dados quantitativos a dados qualitativos, numa ótica de triangulação, sendo esta umas das vantagens apontadas por Yin (2014). Nesta investigação são utilizadas entrevistas individuais e *focus group* e a análise das estatísticas oficiais dos números de alunos e do *Programa Futuro Maior*, o que permitiu um cruzamento da informação para enriquecimento da análise. Yin (2014) refere como características próprias de um estudo de caso, a possibilidade de investigar um fenómeno contemporâneo (o caso) em profundidade e no seio do seu contexto, não sendo claras as fronteiras entre o fenómeno e o contexto, e sem que haja controlo por parte do investigador. Houve a intenção de estudar os fatores influenciadores do abandono escolar das raparigas numa lógica contextual, relacionando-os com a caracterização da escola (neste caso a Escola Secundária de Anchilo) no que respeita às dinâmicas sociais e económicas e à sua posição geográfica (por exemplo, a influência da distância entre as escolas primárias frequentadas pelas raparigas e a escola secundária, que, no caso de Matibane é de 6 quilómetros), numa tentativa de perceber se a teoria existente em relação ao abandono escolar das raparigas se aplica a esta situação específica. O suporte teórico foi assim utilizado para guiar a recolha e a análise e comentário de dados.

### 3.4. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

#### A ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANCHILO

A escola onde decorreu esta investigação é uma Escola Secundária do Ensino Geral, de Nível 1 e 2, o que significa que recebe estudantes entre a 8.<sup>a</sup> e a 12.<sup>a</sup> classes, fazendo parte da rede escolar pública de Moçambique. A escola é gerida por uma Diretora e três Diretores Adjuntos Pedagógicos, um com responsabilidade pelo 1.º ciclo diurno (8.<sup>a</sup>, 9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> classes), um com responsabilidade pelo 2.º ciclo diurno (11.<sup>a</sup> e 12.<sup>a</sup> classes) e um outro responsável pelo ensino noturno. No ano letivo de 2019 a escola recebe alunos entre a 8.<sup>a</sup> e a 12.<sup>a</sup> classes, nos horários diurnos e noturnos (três turnos, manhã, tarde e noite) atualmente com um total de 994 alunos, 368 raparigas (37%) e 626 rapazes (63%).

A escola recebe alunos de Escolas Primárias Completas da zona geográfica envolvente, podendo ter alunos que vivem a 10 quilómetros de distância. Esta escola, apesar de estar a 20 quilómetros de distância da cidade de Nampula, capital da Província e cidade com mais de 700 mil habitantes (INE 2017), está inserida num meio rural, recebendo alunos provenientes, na sua maioria, de famílias



numerosas, que sobrevivem exclusivamente do que produzem na machamba (horta familiar), que vivem em casas de construção precária, sem acesso a eletricidade, água ou saneamento. A escola situa-se na vila de Anchilo. As figuras 3.1. e 3.2. dizem respeito à Escola Secundária de Anchilo. A primeira mostra um dos edifícios da escola, composto por três salas de aula e uma sala para uso da direção e professores. À direita deste edifício localiza-se o bloco administrativo com os gabinetes da direção e direção pedagógica, assim como administrativos. Atrás deste edifício encontram-se outros dois edifícios com salas de aula e uma biblioteca, como se pode ver na figura 3.2.



Figura 3.1. Edifício com três salas de aula na Escola Secundária de Anchilo

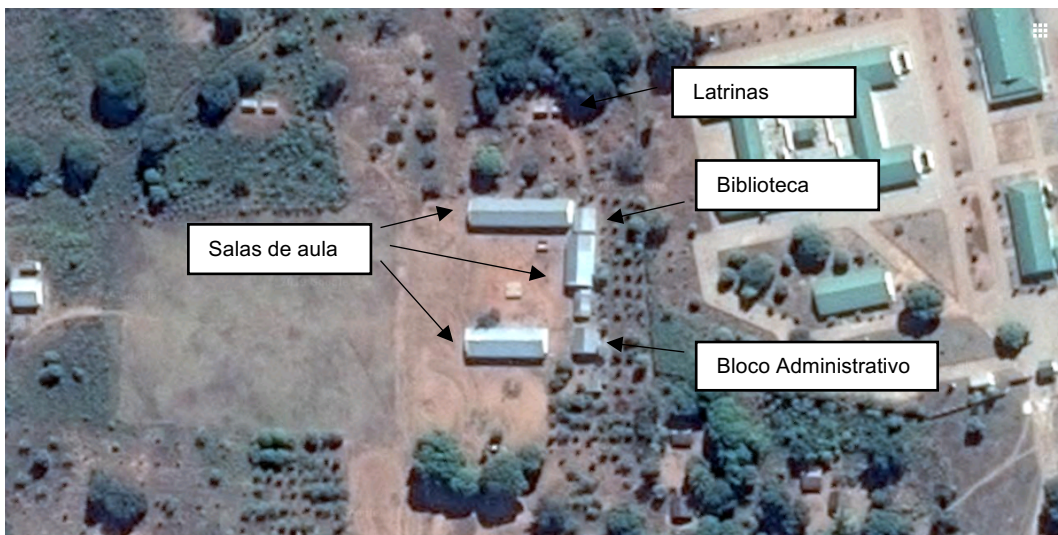


Figura 3.2. Vista aérea da Escola Secundária de Anchilo (in <https://www.google.pt/maps/place/Nampula,+Mo%C3%A7ambique/@-15.0918827,39.4458805,203m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x18c635b36b36a139:0xc217764b4ccadd74!8m2!3d-15.1266347!4d39.2687161>)

### A ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE MATIBANE

A EPC de Matibane é uma das escolas primárias que envia alunos e alunas para a Escola Secundária de Anchilo após a conclusão da 7.<sup>a</sup> classe. Esta escola situa-se num meio rural, como se pode ver na figura 3.3., sem acesso a eletricidade, saneamento ou transporte público. A escola é gerida por um diretor e um diretor pedagógico.

Situa-se a 8 quilómetros da ES de Anchilo, no entanto se o percurso for feito a pé este pode ser encurtado para 6 quilómetros.



Figura 3.3. Vista aérea da Escola Primária Completa de Matibane (in <https://www.google.pt/maps/place/Nampula,+Mo%C3%A7ambique/@-15.1295333,39.4668063,349m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x18c635b36b36a139:0xc217764b4ccadd74!8m2!3d-15.1266347!4d39.2687161>)

### O PROGRAMA FUTURO MAIOR

O *Programa Futuro Maior* (FM) é um programa de atribuição de bolsas de estudo levado a cabo pela ONGD Helpo desde 2012, em escolas secundárias das províncias de Nampula e Cabo Delgado, no norte de Moçambique. A bolsa de estudo implica o pagamento anual da matrícula escolar, a entrega de material e uniforme escolar e acompanhamento personalizado do percurso escolar (Helpo, s.a.). O programa é financiado através do apadrinhamento individual de cada estudante, o que implica uma proximidade com os jovens que permite monitorizar e registar o seu percurso escolar. Este acompanhamento é feito quase sempre por professores que trabalham nas escolas secundárias ou nas comunidades de origem dos alunos e alunas.

A Helpo criou o *Programa Futuro Maior* como resposta a uma necessidade identificada localmente nas escolas primárias onde trabalha desde 2008, de forma a evitar que a passagem para o ensino secundário fosse dificultada ou impedida por razões económicas. O Programa tem vindo a crescer muito significativamente, tendo passado de 18 bolsas de estudo em 2012 para 1591 em 2019 (quadro 3.2.). A atribuição desta bolsa de estudo permite atenuar o impacto negativo que o fator económico tem para estas crianças e suas famílias. Apesar disso, o programa tem registado casos de abandono escolar, e foram precisamente os casos de abandono escolar das raparigas que foram aqui analisados.

### 3.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Os dados quantitativos recolhidos são de duas categorias, de acordo com a sua natureza:

- a) Estatísticas Oficiais
- b) Estatísticas do Programa FM

Nas estatísticas oficiais recolhemos dados para caracterizar a escola secundária e as escolas primárias, permitindo-nos através de tratamento estatístico simples calcular a taxa de transição dos alunos para o Ensino Secundário e outros indicadores relevantes para o estudo.

Este grupo de dados também incluiu os números oficiais de raparigas grávidas e em situação de casamento em todas as escolas da Província de Nampula. O objetivo desta informação foi o de caracterizar a prevalência de gravidez e casamento entre as raparigas na província de Nampula e compará-la com as escolas analisadas neste estudo.

A informação foi recolhida com recurso à Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula, nomeadamente às secções de Planeamento (número de inscritos e repetentes) e à secção do Género (número de situações de gravidez e casamento). Esta informação foi completada com dados fornecidos pelas próprias escolas através da sua direção ou dos seus professores. Os dados foram cruzados com informação do Departamento de Investigação e Desenvolvimento da Helpo, que anualmente faz um levantamento do número de inscritos, graduados e reprovados nas escolas onde trabalha, o que neste caso se aplicou à ES de Anchilo e às Escolas Primárias de Matibane e Napacala (estes dados são recolhidos pelas equipas locais da Helpo junto das escolas). Verificaram-se algumas incongruências nestes dados, como casos em que o número de inscritos é inferior ao número de alunos avaliados no final do ano letivo. No que se refere aos números de gravidez e casamento, a Escola Primária de Matibane comunicou (no âmbito desta investigação) a existência de 3 casos na sua escola durante o ano letivo de 2018, que não surgem representados na lista de casos ao nível da Província e que foi fornecida pela DPEDH de Nampula, mas que foram aqui considerados. As duas deslocações nossas a Moçambique, contribuíram para tornar possível esta recolha de dados, nomeadamente na ES de Anchilo, na EPC de Matibane e na DPEDH de Nampula, que foram visitadas pessoalmente em outubro de 2018 e abril de 2019.

Apresentam-se de seguida as fontes dos dados recolhidos:

Dados recolhidos	Fonte
<i>Número de escolas primárias que enviam alunos e alunas para a Escola Secundária de Anchilo</i>	ES de Anchilo
<i>Número de alunos inscritos na 7.ª classe da escola primária, desagregado por género, em 2018 e em 2019</i>	DPEDH de Nampula
<i>Número de alunos que repetiram a 7.ª classe nas escolas primárias desagregado por género, em 2018 e 2019</i>	DPEDH de Nampula
<i>Número de alunos que se matricularam na 8.ª classe da escola secundária, desagregado por género, em 2019</i>	ES de Anchilo
<i>Número de alunos que repetiram a 8.ª classe na ES de Anchilo, desagregado por género, em 2019</i>	DPEDH de Nampula
<i>Número de casos de abandono escolar por motivos de gravidez e/ou casamento nas escolas primárias e secundárias da Província de Nampula, em 2018</i>	DPEDH de Nampula e EPC de Matibane
<i>Número de alunos matriculados na Escola Secundária de Anchilo, desagregado por género e classe, em 2018 e 2019</i>	ES de Anchilo

Quadro 3.1. Dados recolhidos para esta investigação e respetiva fonte de origem

O Programa Futuro Maior atribuiu desde 2012 o seguinte número de bolsas de estudo:

Ano Letivo	Masculino	Feminino	Total
2012	-	-	18
2013	50	55	105
2014	101	70	171
2015	163	164	327
2016	310	207	517
2017	464	302	766
2018	594	405	999
2019	916	675	1591

Quadro 3.2. Número de bolsas de estudo atribuídas a estudantes do ensino secundário em escolas da Província de Nampula e da Província de Cabo Delgado, por ano de funcionamento do programa (Fonte: DID Helpo)

Para esta investigação apenas foi analisada uma parte deste programa, a correspondente a bolsas de estudo atribuídas a estudantes da ES de Anchilo ou a estudantes provenientes das EPC de Matibane (identificados pela Helpo com os códigos FNA ou MNA) ou Napacala (identificados pela Helpo com os códigos FNC ou MNC), na Província de Nampula, que são as únicas escolas primárias incluídas no programa FM que enviam alunos e alunas para a ES de Anchilo. Por esta razão, o período temporal considerado foi o de 2013-2019, uma vez que em 2012 não foram atribuídas bolsas a estudantes destas

duas escolas primárias. Uma vez que o *Programa Futuro Maior* (descrito no capítulo 3.4.) regista o percurso escolar de cada aluno e aluna, foi feito o seguimento de todas as raparigas que desde 2013 fizeram parte do mesmo até ao presente ano letivo, 2019, num total de 106 raparigas identificadas com os códigos FNA, FNC, MNA, MNC. Nos casos em que os alunos ou alunas deixam de estudar, os responsáveis pelo seu acompanhamento (na sua maioria professores nas escolas) registam essa informação, fazendo um ponto de situação sobre o percurso escolar de cada estudante semestralmente. Quando o estudante não é encontrado é feita uma averiguação sobre as razões da ausência, o que acontece junto da direção da escola, dos pais e encarregados de educação e da liderança comunitária. Quando as razões da ausência da escola são apuradas, é feita uma comunicação onde se regista essa informação. A verificar-se a situação de abandono por parte do aluno ou da aluna, a causa identificada pela equipa local é agrupada numa das seguintes categorias:

- Casamento
- Gravidez
- Gravidez e Casamento
- Mudança de residência
- Não quer estudar
- Procura de emprego
- Doença
- Falecimento
- Distância a percorrer para chegar à escola
- Outra (com indicação para descrever qual)

Para o estudo foram considerados todos os casos de abandono escolar por parte das raparigas das comunidades de Matibane e Napacala e recolhida informação sobre as causas identificadas segundo as categorias acima referidas.

Os dados qualitativos utilizados neste estudo de caso foram recolhidos através da realização de entrevistas individuais e de *focus group* que decorreram no local, em outubro de 2018 e abril de 2019. As entrevistas foram utilizadas para explorar a perceção de grupos de atores chave com intervenção na educação da rapariga em relação ao abandono escolar e ao papel de cada grupo no contexto social onde se situa a ES de Anchilo. As entrevistas, de perguntas abertas, justificam-se uma vez que houve a intenção de dar liberdade aos entrevistados para abordarem as questões de acordo com os seus próprios termos (Bryman, 2012), o que não seria possível de fazer se a opção tivesse sido por perguntas fechadas. Os guiões utilizados para a realização destas entrevistas encontram-se no anexo B.

Bryman (2012) apresentou outras vantagens na utilização de perguntas abertas, como o facto de permitirem respostas que não tinham sido previstas pelo investigador e a consequente exploração de novas áreas de conhecimento, com liberdade para o investigador inserir novos temas para discussão ou aprofundamento. Uma vez que esta investigação teve como um dos objetivos analisar a perceção dos diferentes grupos de pessoas em relação ao abandono escolar das raparigas e ao papel que cada grupo desempenha neste contexto, não fazia sentido utilizar métodos de recolha de dados que



condicionassem ou agrupassem em categorias pré-estabelecidas as respostas dos entrevistados. Este tipo de entrevistas apresenta, do outro lado da moeda, algumas desvantagens, que foram aqui sentidas e que também foram apontadas por Bryman (2012), como o facto de requererem um maior dispêndio de tempo, quer na fase de recolha quer na fase de tratamento de informação. A entrevista utilizada foi do tipo semiestruturado, tendo sido preparado um guião com perguntas orientadoras, mas que nem sempre foram colocadas ao entrevistador na mesma sequência, assim como foram acrescentadas outras questões não previstas no planeamento (Bryman, 2012).

Como complemento às entrevistas individuais optou-se por utilizar *focus groups* (guiões no anexo C) para explorar a opinião de grupos chave, nomeadamente alunos, alunas, pais e mães, uma vez que esta técnica tem uma grande capacidade para gerar discussão e troca de argumentos. Estando em causa a recolha de informações sobre perceções de grupos de pessoas sobre um determinado tema, a discussão deste tema pelas pessoas enquanto membros de um grupo e não individualmente (uma das características do *focus group* apontadas por Bryman, 2012, pg. 501) foi considerada como fundamental para esta investigação. Esta técnica também permite aprofundar o conhecimento sobre a construção de opiniões e conseqüentemente explorar as diferentes opiniões que surjam no grupo, com a finalidade de entender a percepção do grupo. Tal como nas entrevistas individuais também nos *focus group* foi utilizado o guião semi-estruturado por permitir liberdade na abordagem de novos tópicos por parte das pessoas ouvidas. Permite também perceber qual o grau de convicção dos participantes em relação às suas opiniões, uma vez que estes são chamados a argumentar e refletir sobre as mesmas. As entrevistas individuais e em *focus group* tiveram os seguintes objetivos:

- a) Perceber qual a percepção sobre o abandono escolar das raparigas dos vários grupos de pessoas.
- b) Recolher informação sobre situações reais de abandono escolar de raparigas que sejam do conhecimento dos vários grupos de pessoas.
- c) Perceber o circuito da informação e a intervenção em situações de abandono escolar das raparigas.
- d) Identificar quais os fatores considerados como causas de abandono escolar.
- e) Perceber qual o entendimento sobre os papéis de género no contexto geográfico em questão.
- f) Perceber qual a importância dada à Educação no contexto geográfico em questão.

Apesar de estar prevista a realização de 10 entrevistas, a entrevista ao pai de um aluno(a) da ES de Anchilo não foi realizada por falta de tempo, pelo que apenas foram feitas e analisadas 9 entrevistas, cuja lista e códigos atribuídos se encontra no anexo D.

A informação foi registada, recorrendo na maior parte dos casos à utilização de gravação áudio e registo escrito para posterior transcrição. Aos participantes foi solicitada autorização prévia para o registo de dados através de gravação e explicado o objetivo da sua participação no âmbito da realização desta pesquisa académica. As entrevistas individuais e os *focus group* foram realizados em diferentes locais, indo a investigadora ao encontro dos entrevistados e dos grupos sempre que possível. Estes locais encontram-se listados no anexo E.

### 3.5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS AUSCULTADOS

Tendo em mente a resposta à pergunta de partida foram identificados os seguintes atores chave a serem entrevistados.

#### a) Professores e Professoras da ES de Anchilo

Este grupo foi considerado para o estudo pela proximidade e conhecimento que os professores têm da situação escolar dos estudantes, incluindo do abandono escolar das raparigas. Na ES de Anchilo trabalham 33 professores e 17 professoras juntamente com 5 membros da direção, tendo sido selecionados para entrevista um professor, uma professora e um membro da direção. Considerou-se que a entrevista aberta seria a melhor forma para auscultar este grupo de pessoas, pelo que foram planeadas e realizadas 3 entrevistas orientadas por um guião previamente elaborado, mas com liberdade para a introdução de novas questões e sem limite de tempo.

Entrevista n.º 1 (E1) – Professor

Entrevista n.º 2 (E2) – Professora

Entrevista n.º 3 (E3) – Membro da Direção da Escola

#### b) Pais e Mães de estudantes da ES de Anchilo

Foi previsto entrevistar um pai e uma mãe de forma a perceber a perceção destes em relação ao abandono escolar das raparigas e aos papéis que estas podem desempenhar no contexto social em que se insere a ES de Anchilo. Para a identificação destas pessoas foi pedida a colaboração de um professor da escola, o mesmo que acompanha os estudantes do *Programa FM* e que tem um conhecimento alargado das situações familiares existentes. A mãe identificada para ser entrevistada no âmbito desta investigação representa um caso que foi de abandono escolar, mas com posterior regresso da rapariga à escola, o que permitiu tentar perceber quais os contributos mais relevantes para o regresso à escola. Por uma questão de falta de tempo e por os pais terem sido ouvidos através do *focus group*, não foi feita a entrevista individual a um pai, como inicialmente previsto. Pela proximidade que tem às famílias e por fazer a ligação entre estas e a escola, foi identificado o Conselho de Escola da ES de Anchilo, como um ator importante a ser ouvido.

Assim, neste grupo foram feitas 2 entrevistas individuais e 1 *focus group*.

Entrevista n.º 4 (E4) – Mãe

Entrevista n.º 5 (E5) – Membro do Conselho de Escola

*Focus group* n.º 1 (GF1) – Pais

#### c) Alunos e Alunas da ES de Anchilo

Os alunos foram aqui inseridos por serem parte integrante do objeto de estudo e por ser essencial analisar a sua perceção quer sobre o abandono escolar, quer sobre os papéis que cada um desempenha, quer sobre as suas expectativas de futuro. Estes alunos e alunas foram identificados por um professor da ES de Anchilo, que os selecionou por terem um conhecimento alargado em relação à comunidade escolar. Foram feitas 2 entrevistas e 2 *focus group*:

Entrevista n.º 6 (E6) – Aluna

Entrevista n.º 7 (E7) – Aluno

*Focus group* n.º 2 (GF2) – Alunas

*Focus group* n.º 3 (GF3) – Alunos

#### d) Representantes do Ministério da Educação com funções na área do Género a nível da Província de Nampula e do Distrito de Nampula

Pretendeu-se ouvir este grupo de atores para perceber qual a perceção governamental sobre o abandono escolar das raparigas e os papéis que os diferentes grupos de atores desempenham nesta situação. As representantes do Ministério da Educação ouvidas têm a tutela da área geográfica onde se insere a ES de Anchilo. Foram realizadas 2 entrevistas:

Entrevista n.º 8 (E8) – Representante distrital

Entrevista n.º 7 (E9) – Representante provincial

Outros grupos poderiam ter sido aqui ouvidos, como os líderes comunitários, uma vez que têm um grande conhecimento das dinâmicas familiares das comunidades onde vivem e um papel importante na gestão de eventuais situações de casamento prematuro, ou tutores de jovens órfãos, como por exemplo avós ou tios, uma vez que é referido em algumas entrevistas que os estudantes órfãos têm maiores dificuldades em continuar com os seus estudos devido ao desinvestimento destes familiares na sua educação. Também não foram ouvidas organizações da sociedade civil que trabalham na área geográfica da ES do Anchilo, o que também poderia ter enriquecido esta investigação pela perceção que poderão ter sobre as questões de género e educação.

### 3.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Os dados quantitativos recolhidos foram trabalhados estatisticamente para obtermos as seguintes informações:

i) Taxa de transição da 7.<sup>a</sup> para a 8.<sup>a</sup> classe

Esta taxa foi calculada com base na definição proposta pela UNESCO - *Effective transition rate* (UIS, 2019a). Representa o número de inscrições na 8.<sup>a</sup> classe em 2019, expresso como uma percentagem do número de estudantes inscritos na 7.<sup>a</sup> classe em 2018, que não repetiram a 7.<sup>a</sup> classe em 2019. Baixas taxas de transição do ensino primário para o ensino secundário revelam uma quebra entre a passagem de ciclos e a consequente incapacidade do ensino secundário para captar estudantes. O cálculo desta taxa é muito importante no contexto em causa, uma vez que permitirá analisar se uma eventual quebra do número de alunos ocorre ainda no ensino primário, se na passagem de ciclos. Neste estudo, o seu cálculo foi desagregado por género.

ii) Índice de paridade de género - IPG

É usada a definição do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS, 2019b). O índice de paridade de género indica o rácio de mulheres por cada homem, neste caso indica o rácio entre alunas e alunos no indicador *número de alunos matriculados na ES de Anchilo nos anos letivos de 2018 e 2019, desagregado por classe*. Se o valor do IPG for igual a 1 significa que existe paridade de género, se for inferior a 1 indica uma disparidade a favor dos rapazes e um valor superior a 1 indica uma disparidade a favor das raparigas.



Para a análise dos dados qualitativos foi utilizada a técnica “Análise Qualitativa de Conteúdo”. Primeiramente foi feita a transcrição das entrevistas individuais e de *focus group* através de uma reprodução fiel do ouvido na gravação, nos casos em que foi possível recorrer à gravação, o que não aconteceu na totalidade dos casos. Por motivos diferentes, em 3 situações não foi possível obter uma gravação completa da entrevista (E3, E4 e E9). No caso E3, a gravação dura apenas 23 minutos por questões técnicas. A parte da entrevista não gravada foi registada através de notas escritas. No caso E4, a não gravação foi uma opção de forma a não intimidar a entrevistada, e no caso E9 a gravação não foi autorizada pela pessoa entrevistada. Foram feitos registos por escrito para ambas as entrevistas. Com base no suporte teórico e nos objetivos da pesquisa definimos categorias, subcategorias de análise e nos textos transcritos definimos as unidades de registo. A análise de conteúdo assentou em duas categorias criadas com base nos objetivos e na pergunta de partida que orientaram a investigação (anexo F):

1. Abandono escolar
2. Papéis de género no contexto do norte rural de Moçambique

Foram criadas 5 sub-categorias para o Abandono escolar:

- a) Problemática do Abandono Escolar;
- b) Fatores Institucionais;
- c) Relação com Gravidez/Casamento prematuro;
- d) Fatores Culturais;
- e) Fatores Económicos



## IV. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DE DADOS

### 4.1. ESTATÍSTICAS OFICIAIS

#### 4.1.1. ESCOLAS PRIMÁRIAS DE ORIGEM

Foram identificadas 7 Escolas Primárias Completas (EPC) que enviam frequentemente alunos e alunas para a Escola Secundária de Anchilo que receberam um total de 470 estudantes no ano letivo de 2018 (quadro 4.1)

Nas tabelas seguintes são apresentados os dados oficiais destas escolas relativamente ao número de alunos e alunas inscritos nos anos letivos de 2018 e 2019.

Escola Primária	Rapazes	Raparigas	Total
1. EPC de Matibane	31	10	41
2. EPC de Anchilo	136	115	251
3. EPC de Napacala I	17	36	53
4. EPC de Pedreira I	24	22	46
5. EPC de Mulapane I	23	7	30
6. EPC de Muezia	17	12	29
7. EPC de Campito	16	4	20
<b>TOTAL</b>	<b>264</b>	<b>206</b>	<b>470</b>

Quadro 4.1. Número de inscritos na 7.<sup>a</sup> classe nas escolas primárias de origem em 2018, desagregado por género (Fonte: DPE Nampula).

Escola Primária	Rapazes	Raparigas	Total
1. EPC de Matibane	21	22	43
2. EPC de Anchilo	140	115	255
3. EPC de Napacala I	31	20	51
4. EPC de Pedreira I	25	25	50
5. EPC de Mulapane I	25	26	51
6. EPC de Muezia	29	15	44
7. EPC de Campito	10	7	17
<b>TOTAL</b>	<b>281</b>	<b>230</b>	<b>511</b>

Quadro 4.2. Número de inscritos na 7.<sup>a</sup> classe nas escolas primárias de origem em 2019, desagregado por género (Fonte: DPE Nampula).

Com os dados destes dois quadros juntamente com o número de repetentes que se matricularam na 7.<sup>a</sup> classe em 2019 (41 raparigas e 38 rapazes) foi calculada a taxa efetiva de transição entre a 7.<sup>a</sup> e a 8.<sup>a</sup> classe em 76,98% (71,52% para as raparigas, e em 80,97% para os rapazes), valor superior à taxa nacional que em 2015 era de 73,91 (75,53% para as raparigas e 72,49% para os rapazes) (UIS, 2019c). A taxa de transição entre os alunos destas 7 escolas primárias e a escola secundária de Anchilo é superior à taxa nacional calculada em 2015 (data mais recente encontrada), no entanto, é mais baixa quando determinamos esta taxa desagregada por género. Estes dados revelam que em Nampula, a

diferença entre rapazes e raparigas é muito maior do que a nível nacional, com desvantagem para as raparigas.

Em relação ao número de abandonos escolares por gravidez nas 7 escolas primárias de origem, estes são apresentados no quadro 4.3. Para perceber o significado destas situações a nível da província de Nampula, foram consultados os dados oficiais registados pela Direção Provincial de Educação de Nampula. Estes revelam grande disparidades ao nível dos distritos, com o distrito de Nacala-Porto a apresentar 114 casos entre os EP e o ES, enquanto que outros distritos como Liupo, apresentam apenas 4 situações. Estas diferenças parecem estar mais relacionadas com a capacidade de registo destes casos e encaminhamento dos dados do que com a efetiva ocorrência de gravidezes na adolescência. Prova disso é o facto de terem sido reportados 4 casos pela escola de Matibane que não constam destes registos.

Escola Primária	6.ª classe	7.ª classe	Total
1. EPC de Matibane	1	3	4
2. EPC de Anchilo			0
3. EPC de Napacala I	2	1	3
4. EPC de Pedreira I	1		1
5. EPC de Mulapane I			0
6. EPC de Muezia			0
7. EPC de Campito	1	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

Quadro 4.3. Número de abandonos escolares por gravidez nas escolas primárias de origem em 2018, na 6.ª e 7.ª classes (Fonte: DPE Nampula e EPC de Matibane).

#### 4.1.2. ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANCHILO

No ano letivo de 2018 graduaram-se 70 alunos na 12.ª classe na Escola Secundária de Anchilo, dos quais apenas 24 eram raparigas (Fonte: DID Helpo). Os números de alunos e alunas nesta escola demonstram diferenças significativas no acesso entre rapazes e raparigas, o que é comprovado pelo Índice de Paridade de Género que em todas as classes, nos dois anos letivos, é significativamente menor que 1.

	2018				2019			
	Rapazes	Raparigas	Total	IPG	Rapazes	Raparigas	Total	IPG
8.ª classe	139	108	247	<b>0,78</b>	203	130	333	<b>0,64</b>
9.ª classe	122	81	203	<b>0,66</b>	113	70	183	<b>0,62</b>
10.ª classe	110	61	171	<b>0,55</b>	144	75	219	<b>0,52</b>
11.ª classe	81	60	141	<b>0,74</b>	69	52	121	<b>0,75</b>
12.ª classe	95	37	132	<b>0,39</b>	97	41	138	<b>0,42</b>
Total	547	347	894	<b>0,63</b>	626	368	994	<b>0,59</b>

Quadro 4.4 – Número de rapazes e de raparigas matriculados na ES de Anchilo nos anos letivos de 2018 e 2019, e IPG calculado, por classe (Fonte: DID Helpo).

No ano letivo de 2018, na ES de Anchilo matricularam-se 347 raparigas, para um total de 547 rapazes, uma diferença de mais 200 rapazes do que raparigas. Destas 347 alunas, 53 (15,3%) não foram submetidas a avaliação, o que significa que não terminaram os seus estudos nesta escola neste ano letivo e apenas 225 (64,8%) foram aprovadas.

## 4.2. O ABANDONO ESCOLAR SEGUNDO O PROGRAMA FUTURO MAIOR

Neste ponto são apresentados os números de alunos e de alunas bolseiros do *Programa Futuro Maior*, no período 2013-2019, assim como é feita a caracterização das causas indicadas para o abandono escolar das raparigas nos casos em que isso se conhece. A análise refere-se às comunidades de Matibane e Napacala e aos estudantes oriundos destas, respetivamente da Escola Primária Completa de Matibane e da Escola Primária Completa de Napacala I.

Em 2019, o programa tem ativas 166 bolsas de estudantes provenientes das escolas de Matibane e Napacala, sendo 44% atribuídas a raparigas. Oriundas da comunidade de Matibane, ingressaram no *Programa Futuro Maior* entre 2013 e 2019, 77 raparigas, das quais 20 (25,97%) já abandonaram os seus estudos, ou seja, neste momento, no ano letivo de 2019 há 57 bolsas de estudo ativas. Até ao presente ano letivo (2019), nenhuma das raparigas inscritas no *Programa Futuro Maior* oriundas da comunidade de Matibane terminou a 12.<sup>a</sup> classe, havendo atualmente apenas 2 inscritas neste ano de escolaridade. Oriundas da comunidade de Napacala ingressaram 29 raparigas no período 2013-2019, das quais 16 (55,17%) já deixaram de estudar. Destas 16, duas raparigas terminaram os seus estudos no Ensino Secundário ao concluírem a 12.<sup>a</sup> classe, pelo que foram retiradas da análise das causas de abandono escolar, tendo sido considerados apenas 14 casos.

Na análise das causas do afastamento da escola destas raparigas, encontramos a seguinte distribuição:

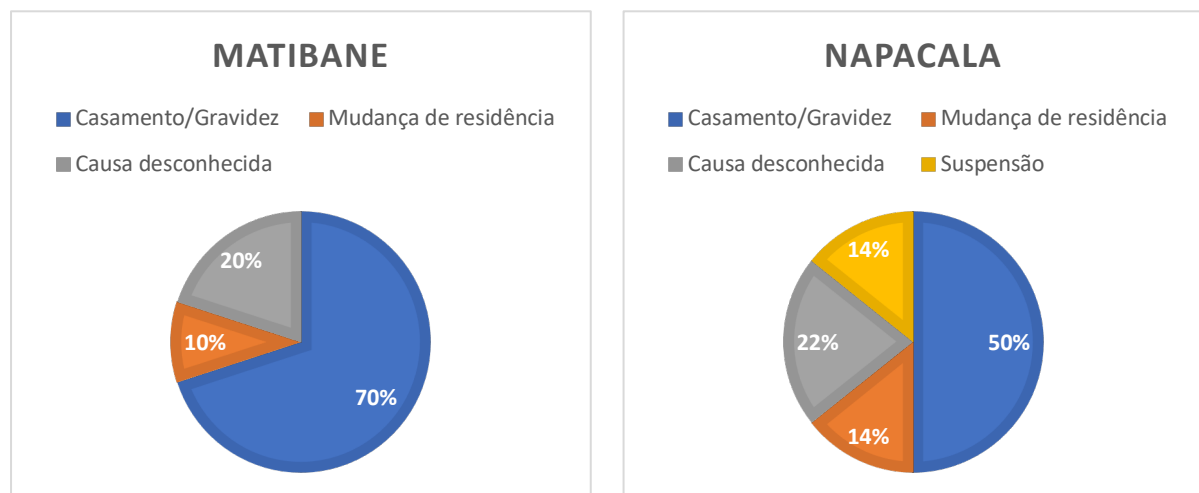


Figura 4.1 – Distribuição percentual das causas indicadas para o abandono escolar no ensino secundário das raparigas inscritas no Programa Futuro Maior, no período 2013-2019 das comunidades de Matibane (n=20) e Napacala (n=14) e que frequentavam a ES de Anchilo (Fonte: DID Helpo)

As causas apresentadas são semelhantes nas duas comunidades, sendo o casamento/gravidez o fator que mais parece influenciar o percurso escolar das raparigas, representando em ambos os casos mais de metade das situações de abandono escolar. As causas desconhecidas são assinaladas quando se perde o rastro às alunas, o que pode representar situações de mudança de residência ou casamento (ou ambas). Também a mudança de residência pode estar associada a situações de casamento que levam à deslocação da família para outra localidade.

Estes números são diferentes dos números apresentados como razões para a não frequência escolar do IOF que atribuem 26,3% às situações de casamento (21,4%) e gravidez (4,9%) na Província de Nampula<sup>15</sup> (INE, 2015). Nos casos de Matibane e Napacala, estes números revelam um peso muito maior destas situações.

### 4.3. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E *FOCUS GROUP*

#### 4.3.1. PERCEÇÃO SOBRE A EXISTÊNCIA DE ABANDONO ESCOLAR

O início das entrevistas e dos *focus group* foi destinado a tentar perceber qual o entendimento das pessoas auscultadas sobre o abandono escolar por parte das raparigas. Os professores claramente identificaram a situação e a sua ocorrência na Escola Secundária de Anchilo. A professora (E2) e o membro da direção da escola (E3) apontam uma diminuição do número de alunas ao longo do ano letivo: “Princípio do ano há muitas raparigas, que abandonam ao longo do ano.” (E3 - membro da direção da escola). Os três entrevistados no grupo de professores reconhecem a existência de elevados números de raparigas que abandonam a escola e indicam causas semelhantes para explicar o facto. O reconhecimento da existência de vários casos de abandono escolar por parte dos professores corrobora os números oficiais de alunas nesta escola e que foram apresentados no capítulo 4.1.2 onde é revelado que 14,7% das raparigas matriculadas na escola não foi avaliada no final do ano letivo (no caso dos rapazes esta percentagem é de apenas 6,4%), Esta diferença diz respeito a alunas que deixaram de estudar durante o ano letivo, podendo, no entanto, algumas raparigas terem sido transferidas para outra escola, embora acredite que a acontecer, esse fenómeno será provavelmente residual.

Também o grupo de pais (GF1) entrevistado na Escola de Matibane reconhece que muitas crianças abandonam a escola, não associando essas desistências a situações de gravidez ou casamento. Referem que na comunidade os casos de “casamentos prematuros” são reduzidos. E justificam, porque os encarregados “estamos abertos para os nossos filhos, controlar, não sei quê, só a distância, prematuros, pelo menos esse ano eu não vi aqui nenhum prematuro.” (a palavra prematuro surge aqui como abreviação do termo casamento prematuro). Um dos pais presentes é membro do Conselho de Escola e refere que no ano em curso não teve conhecimento de casos de raparigas que abandonaram a escola. Também não conhecem casos de raparigas que frequentem a escola secundária e que estejam em situação de abandono. Talvez por não terem sido informados, reconhecem. Não sabem se

---

<sup>15</sup> De referir que as estatísticas apresentadas pelo IOF não são desagregadas nem por género nem por faixa etária, mas sim para toda a população de 5 a 24 anos de idade, o que pressupõe que os motivos casamento e gravidez terão certamente uma expressão mais significativa se os números forem apresentados com essa desagregação e tendo em conta a faixa etária dos estudantes do ensino secundário (13-17 anos).

estão a esconder na escola, disseram. Um pai disse que nenhum aluno desistiu da sua área de residência. Todos acham que a educação é importante “um dia pode-lhe servir, nós somos idosos, pode ir a um gabinete, embora nós não chegamos ao gabinete, mas cada um com a sua sorte”. Foi muito perceptível a carga que estes dois grupos colocaram na questão da identificação da problemática, com os professores a reconhecerem inequivocamente que é uma situação que se verifica na escola, enquanto que o grupo de pais que participou no *focus group*, apesar de reconhecerem que muitas crianças desistem da escola, não conhecem casos específicos de raparigas que tenham abandonado os seus estudos na Escola Secundária de Anchilo. Estes pais assinalam que “os seus filhos querem muito estudar” e para eles, pais, há necessidade dos seus filhos “aprenderem alguma coisa, alguma arte”.

Já o membro do Conselho de Escola (E5) entrevistado individualmente conhece e acompanhou casos de raparigas que abandonaram os estudos, referindo que o “problema” naquela escola é a “má compreensão dos próprios encarregados de educação”

Os grupos de alunas e alunos (GF1 e GF2) revelarem que conhecem muitos casos de abandono escolar, mas a aluna (E6) entrevistada individualmente foi aquela que se manifestou de forma mais convincente em relação à existência destas situações dizendo claramente que “Sim, conheço, muitas.” Todas as alunas presentes no *focus group* (GF2) associam o abandono da escola a uma decisão errada. A aluna identifica diferenças entre rapazes e raparigas na importância de se manterem na escola dizendo que “Há diferença porque os rapazes é que estudam muito mais do que meninas”. Esta afirmação significa que os rapazes é que têm mais acesso e continuam os seus estudos.

As duas representantes do Governo entrevistadas reconhecem que as raparigas são mais vulneráveis do que os rapazes, abandonam mais a escola e precisam por isso de uma atenção específica. A importância de manter as raparigas está na aquisição de capacidades para tomar decisões, na independência económica e aumento da sua capacidade para sustentar a família “Não será igual ela estudar, começar a trabalhar, estar a ganhar seu pão e estar a sustentar a sua família, em relação a ir pedir ao marido “Dá-me lá x”, pode ter esse marido, pode não ter. Mas se é ela, há-de planificar “final do mês eu tenho de tirar X para a minha família” e vai fazer.” (E8 - representante do governo distrital). No geral, todos os grupos revelaram ter conhecimento de as raparigas têm mais dificuldades no acesso à escola pelo facto de serem raparigas, quando comparadas com os rapazes, havendo fatores de diversa natureza (culturais, económicos e institucionais) que as colocam em desvantagem no acesso à educação.

#### **4.3.2. FATORES INSTITUCIONAIS E ABANDONO ESCOLAR**

De forma a perceber qual a interpretação dos entrevistados sobre os papéis institucionais desempenhados pela escola, pelo governo e pelo conselho de escola para combater o abandono escolar foram colocadas várias questões que permitiram perceber como trabalham estas instituições em conjunto. Os professores (E1 e E2) e o membro da direção da escola (E3) explicaram a forma de funcionamento da escola. Em situações de gravidez, a principal medida da escola é a transferência da aluna para o ensino noturno, situação que tanto o professor como o diretor pedagógico consideram ser positiva, ao contrário da professora. Sobre o tema do abandono escolar por parte das raparigas, a

escola leva a cabo sessões de sensibilização da comunidade: “Todos os nossos encontros, na abertura do ano fala-se disso. A escola se lamenta muito, crianças entram bem, enchem nas turmas, mas depois de 6 meses são todas grávidas, *o que é que está a acontecer?*” refere o professor (E1).

A transferência para o ensino noturno (constante do Despacho 39/GM/2003 entretanto revogado) foi considerada nas entrevistas através de uma pergunta direcionada que ajudasse a perceber qual o posicionamento dos entrevistados. Neste grupo, apenas a professora se manifestou contra esta medida que disse acabar por prejudicar as raparigas que se encontram num “barco cheio de água e sem direção (...) vão lá nos primeiros dias (do ensino noturno), mas não conseguem se inserir e acabam ficando”, ou seja, abandonam. O professor e o membro da direção da escola consideram que a transferência é uma medida adequada para desincentivar outras raparigas de engravidarem.

Tenho como opinião que é claro que não podemos misturar as raparigas grávidas com aquelas raparigas que ainda nem conhecem o que é gravidez nem nada. Nós temos a nossa tendência de separar para evitar muita coisa que pode acontecer. Como exemplo, já tivemos um caso muito sério naquela sala lá à ponta, uma menina, nós não sabíamos que estava grávida. Surgiu um aborto espontâneo lá. Epá naquele dia toda a escola ficou agitada. Foi numa manhã, no período matinal. Surgiu aquela situação. Até criança que não conhece aquilo viu aquela situação. Nós só fomos comunicados aqui mais tarde, depois de quase todas as turmas correrem para lá, com muita agitação. Está a ver criança, como é? Então aquilo ali foi uma lição para nós e de verdade sempre a nossa tendência, a minha opinião é de separar uma rapariga grávida com as raparigas normais que estão aí, porque também elas se ofendem. Há bocas aí entre elas e depois pode surgir também um conflito entre elas e a tal rapariga grávida sair prejudicada. Então sempre tentamos mitigar esta situação, este risco. (E3 - Membro da Direção da Escola)

A interpretação da professora vai ao encontro do trabalho de Salvi (2018) que entende o Despacho 39/GM/2003 como uma autoestrada para o abandono escolar, embora atuasse formalmente como uma estratégia de regresso à vida académica. Na justificação do membro da direção da escola sobre a necessidade da transferência que foi aqui descrita é visível aquilo que Salvi (2018) também encontrou nas entrevistas que fez e que é uma associação à gravidez como doença que precisa de ser contida e que é de fácil propagação na sala de aula, sendo a transferência para o ensino noturno defendida como uma forma de proteger outras raparigas.

O professor (E1) e o membro da direção da escola (E3) assumiram o discurso oficial de estratégia de reentrada no ensino sem o questionarem, enquanto a professora (E2), talvez por estar mais próxima das alunas, adotou o discurso oposto.

A transferência de raparigas grávidas para o curso noturno é identificada pela aluna (E6) como uma medida que prejudica os estudos “Não favorece porque não é normal uma rapariga entrar à noite, ir ao curso noturno”. O aluno (E7) diz que é uma boa medida “Frequentar a escola à noite? É uma boa medida porque de dia não vão conseguir com o bebé a chorar.” O grupo de alunos (GF3) entrevistados considera que as raparigas grávidas não conseguem frequentar a escola à tarde por não conseguirem andar por causa do sol. Revelam que há raparigas que dizem que é mais fácil estudar à noite, que para elas é bom, enquanto outras dizem que não é bom por ser perigoso e “apanharem bandidos”. Há ainda quem refira que é positivo porque à noite estuda-se pouco e fica-se com tempo livre durante a tarde para fazer atividades. Os alunos têm esta opinião apesar de neste mesmo grupo ter sido mencionado um caso de uma rapariga que engravidou e ficou a viver com os pais, mas abandonou a escola porque vivia longe e não conseguia estudar à noite.



A mudança para o ensino noturno não era consensual havendo vozes discordantes mesmo dentro do Ministério da Educação (o que provavelmente levou à sua recente revogação), como a própria representante do Governo Provincial (E9) assumiu na entrevista “o Despacho 39 representa alguma inquietação dentro do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, que pretende proteger todas as meninas, as eu estão grávidas e as outras, partindo do princípio que no curso noturno a rapariga se pode sentir melhor e protegida.”

Apesar da revogação desta legislação, há duas notas que parecem ser importantes e que podem estar aqui implícitas. Uma é a ideia de que a gravidez, mesmo na adolescência, é sempre interpretada como indesejável e oposta à educação, que Salvi (2018) refere como uma ideia errada e que deve ser considerada quando se definem programas e políticas nesta área. O olhar ocidental associa o papel de mãe ao papel de esposa, com a dependência e subordinação entendidas como características do segundo papel (Salvi. 2018), no entanto, a gravidez é a passagem para a vida adulta, o que confere estatuto e reconhecimento social que pode ser motivo de valorização por parte destas jovens em detrimento da procura de emprego que a frequência escolar lhes poderá vir a garantir (ou não). Será que a narrativa que opõe educação e gravidez existente em Moçambique contribui para reproduzir o estigma associado às jovens mães, uma vez que estas são tradicionalmente consideradas como tendo comportamentos “desviantes” (Salvi, 2018)?

A outra ideia que pode ser retirada desta análise é a associação da gravidez a um castigo (a transferência para o ensino noturno), o que contribui para um sentimento de vergonha por parte das raparigas e à sua estigmatização (reforçada pelo discurso que opõe a gravidez à educação acima mencionado). Neste sentido, é aqui transcrita a resposta dada pelo aluno (E7) que quando questionado sobre o que conversava com os seus amigos quando tinham conhecimento do abandono escolar de uma rapariga por gravidez, fez a associação ao sentimento coletivo de vergonha “Falamos, até costumamos reunir, desaconselhar que isso aqui fica feio a falarem sobre Matibane que as alunas não acabam de estudar por causa de gravidez.”. Refere que essas raparigas envergonham a comunidade de Matibane “(...) tão nos a envergonhar a nós, que saímos de Matibane também”.

Para evitar o abandono escolar das raparigas, a escola também realiza momentos de sensibilização da própria rapariga e sua família, como dá o exemplo o membro da direção da escola (E3) entrevistado “Este foi por causa de gravidez e nós tentamos perseguir. Primeiro solicitamos os pais e encarregados que não compareceram. Tentámos enviar também algumas colegas amigas para poderem convencer, mas também não conseguiram.”

Para o professor (E1), a intervenção da escola é insuficiente, mesmo a transferência para o ensino noturno “Então é esse tipo de intervenção que a escola tem feito, mudar de horário, aconselhar que não desista, só isso.”. O professor considera que deve haver repreensão deste comportamento, principalmente para os rapazes envolvidos nas situações de gravidez. “O que falta é uma medida que pudesse repreender esse comportamento aos envolvidos, logo no terreno. Esse, *“você se envolveu com esse, sabe que é uma criança, qual é a sua idade?”*, e ter uma pena.”

Quando falamos com as alunas e os alunos, é dito que os professores têm um papel importante na sensibilização das raparigas. O aluno (E7) entrevistado conta o caso de regresso à escola por insistência de um professor que promoveu apoio para as raparigas que estavam em situação de

abandono. Apesar deste caso ter terminado com o regresso à escola da aluna, a professora (E2) entrevistada referiu que também fez tentativas de recuperação de uma aluna que abandonou a escola por gravidez, mas que se revelaram infrutíferas. Há, no entanto, uma grande importância atribuída aos professores por parte das alunas (GF2) que indicaram ser os professores os responsáveis pela educação das crianças. Opinião que é partilhada pela representante do Governo Provincial (E9) que considera que as professoras podem ser um importante modelo para as alunas, além de serem, juntamente com as mães, responsáveis pela educação das raparigas.

É perceptível que a escola e o conselho de escola se encontram alinhados na atuação com vista à promoção da educação da rapariga, o que parece surgir de orientações ao nível provincial e nacional. Na escola existe uma professora que ocupa o cargo de ponto focal do género, que tem como funções fornecer informação à Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula e aos Serviços Distritais de Educação da Cidade de Nampula "Um programa como tal não temos, mas acompanhamos as moças, tentamos perceber, tentamos identificar o autor, e tentamos chamar os pais para conversar, para saber qual é a posição dos pais, para encaminhar melhor a miúda." (E2 - professora)

São as escolas que reúnem a informação sobre os números de raparigas que casam e engravidam através do Diretor de turma que a transmite à Secção Pedagógica, e esta por sua vez, transmite aos Serviços Distritais de Educação.

Das atividades que os serviços governamentais realizam no âmbito da educação da rapariga destaca-se o seguinte:

Primeiro é velar do género, tanto na escola, assim como na comunidade. Nós fazemos trabalhos na escola e completamos na comunidade porque afinal de contas essa criança está na escola, mas sai da comunidade. Como se não bastasse, temos também outros trabalhos que nós fazemos junto à saúde que começamos na escola e vamos para a comunidade onde está a criança. (E8 - Representante do Governo Distrital)

Não há dúvida de que há uma proximidade entre os Serviços Distritais de Educação e a Escola Secundária de Anchilo, tendo a professora relatado várias visitas destes à escola e a sua participação em sessões de formação. Também o membro da direção da escola (E3) relatou existir uma troca constante de informação sobre a situação da rapariga na escola. Existe nas escolas uma grelha de registo de informação destinada a relatar casos de gravidez e casamento com procedimentos definidos para a sua comunicação aos serviços distritais. Parece assim haver uma preocupação com esta questão, tornando a educação da rapariga um tema transversal a nível ministerial, provincial, distrital e escolar e comunitário. Haverá, no entanto, algumas dificuldades no passo seguinte, como referiu a professora: "(...) porque eles mensalmente ou trimestralmente costumam pedir dados. Então nós temos de passar os dados que nós temos aqui. Só que eu também acho que os serviços distritais só levam os dados, eu não sei o que é que eles fazem porque acabamos mandando os dados e já não há mais nenhum envolvimento." (E2 - professora).

Tanto os serviços distritais como a direção provincial seguem as orientações da Estratégia de Género do Sector da Educação. Os Serviços Distritais de Educação promovem palestras nas escolas sobre o tema da educação da rapariga "(...) veio fazer algumas palestras, já deram comprimidos para prevenção, camisinhas, eles já vieram fazer essas palestras, só que depois eles deixaram de vir não sei porquê, não têm tido apoio." (E2 - professora). Sempre que possível, os serviços procuram reintegrar

a rapariga na escola, promovendo encontros com os encarregados de educação, com os líderes comunitários e com as próprias raparigas com o objetivo de voltar a matricular esta na escola. Neste processo de reintegração das raparigas na escola são apontadas algumas dificuldades. Por vezes, os serviços distritais não conseguem ir mais além de reportar os casos para as chefias comunitárias, não conseguindo sequer encontrar as raparigas que abandonaram a escola, uma vez que esse é um trabalho que depende muito da colaboração das lideranças comunitárias. Foram ainda referidas dificuldades como falta de fundos e de recursos.

O envolvimento do Conselho de Escola pode ajudar a promover o envolvimento da restante comunidade, e consequentemente, dos líderes comunitários. A sua atuação nos casos de abandono escolar por parte das raparigas é a seguir descrita:

Por exemplo se for uma menina, nós convocamos essa menina, juntamente com o seu encarregado e um líder comunitário daquela área que é para este saber o que está a acontecer. E nós procuramos saber porque é que o Sr. Líder neste momento na sua área não informa, não dá atenção a essas pessoas, porque é que fazem isso. Então nós convocamos essas pessoas, o líder e o encarregado. No dia que tivermos um encontro de uma assembleia sempre eu tenho de apelar a eles porque é que vocês fazem isso. Porque é que andam a violar os regulamentos das senhoras. Elas têm essa possibilidade também, de quererem levar, de chegar a um patamar. Porque é que vocês andam a inibir os estudos das crianças? Então isso quando há uma assembleia. (E5 - membro do Conselho de Escola)

A atuação do Conselho de Escola foi referida como tendo alguns limites como falta de confiança entre os pais e os membros do conselho e até situações de ameaças de alguns pais que não querem ser confrontados com a situação de abandono escolar da sua filha.

Das características da escola que podem ser fatores promotores de abandono escolar, a que mais vezes foi referida nas entrevistas e *focus group* foi a distância entre a escola e o local de residência da família que foi reconhecida pelos pais, mãe e membro do conselho de escola como uma das principais causas que contribuem para o abandono escolar. A mãe (E4) entrevistada diz que, para que a distância não fosse um problema, mudou a residência da família de Matibane para a vila de Anchilo próximo da escola secundária.

O grupo de pais (GF3) referiu que a distância é um dos principais motivos que afasta as crianças de Matibane da escola, uma vez que o caminho a percorrerem é perigoso e longo, demorando pelo menos 2 horas a percorrer. “Uma criança de 14 anos é muito pequena para sair para a escola secundária”. Os pais dizem que são 15 quilómetros desde a Escola de Matibane até à Escola Secundária de Anchilo, e que há crianças que vivem outros 7 quilómetros no sentido oposto. Os pais dizem que a distância prejudica mais as raparigas do que os rapazes. Há um ponto do percurso onde é frequente ocorrerem assaltos, mesmo durante o dia. Dizem que ninguém na comunidade de Matibane estuda no curso noturno, uma vez que não é seguro fazer o percurso a partir das 17h. Em relação à insegurança no caminho para frequentar a escola, o membro do Conselho de Escola reforça a mensagem dos pais:

Eu estou a ver que de facto existem algumas meninas que saem de longe e à noite não conseguem vir sozinhas, mas a maioria são da área daqui do Anchilo e frequentam, conseguem aderir e vir no turno noturno. Só essas zonas de Matibane, Napacala, Muezia, como ficam um pouco distantes e há muita marginalidade agora, talvez há essas dificuldades como vir. (E5 - membro do Conselho de Escola)

O membro do Conselho de Escola aponta para a necessidade de se proporcionar alojamento perto da Escola Secundária para os estudantes que vivam longe, de forma a eliminar o fator distância.

(...) até porque se houvesse possibilidade, nós teríamos de ter uma casa, não é bem um lar, não seríamos nós a custear, mas os alunos podiam trazer o seu mantimento durante a semana, preparar-se e ficar aqui de segunda até sexta feira,

então aí poderíamos ter mais meninas. Porque nem todas são casadas, algumas são essas casadas que depois de terem bebé são deixadas. Então essas mesmo, nós poderíamos acolher vivendo nesta casa e aproveitar os estudos. (E5 - membro do Conselho de Escola)

Tanto o grupo de pais de Matibane como o membro do Conselho de Escola indicam medidas que as escolas poderiam tomar para evitar o abandono escolar. No primeiro caso (GF1), apontam para a necessidade de criar uma escola secundária de nível 1 (8.<sup>a</sup>, 9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> classe) na EPC de Matibane, de forma a evitar as deslocações dos alunos e das alunas que terminam a 7.<sup>a</sup> classe, ou seja, que concluem o Ensino Primário. Falam na necessidade de as crianças aprenderem alguma arte a partir da escola, “porque aqui é fora”, como uma Escola de Artes e Ofícios que poderia ter “uma máquina de alfaiataria”. Estas ideias são partilhadas pelas representantes do governo distrital e provincial, pelo que parece ser uma posição atual por parte do Ministério da Educação cuja estratégia pretende criar Círculos de Interesse nas escolas, como medida de combate ao abandono escolar das raparigas, uma vez que proporcionarão atividades para as raparigas fazerem nas escolas após o período letivo podendo aprender um ofício, como “aprender a fazer croché” (E8 - representante do governo distrital). Apenas uma pessoa fez referência a situações de assédio sexual nas escolas, foi a representante dos serviços distritais de educação (E8) e fê-lo apenas nomeando o assédio como mais um dos fatores que afastam a rapariga da escola, sem detalhar as razões da afirmação.

#### 4.3.3. GRAVIDEZ/CASAMENTO PREMATURO E ABANDONO ESCOLAR

A gravidez na adolescência e o casamento prematuro (de lembrar que este é proibido em Moçambique) são apontadas como as principais causas do afastamento das raparigas da escola. Apesar do assunto já ter sido abordado no ponto anterior na sequência da análise ao significado da transferência das raparigas grávidas para o ensino noturno<sup>16</sup>, é aqui feita uma análise mais detalhada sobre o que os diversos grupos referiram especificamente sobre as situações de abandono escolar por casamento ou gravidez. O reconhecimento da importância das situações de gravidez e casamento foi feito claramente por todos os grupos exceto pelos pais (GF1) auscultados através do *focus group*, que não reconheceram a existência destas situações na sua comunidade, Matibane. Por outro lado, enquanto o reconhecimento da existência de gravidez e casamento e da sua relação com a frequência escolar é relativamente unânime, os discursos são diferentes no que respeita às razões que originam estas situações. A diversidade de discursos confirma o já referido por outros autores sobre as relações entre a gravidez, o casamento e a frequência escolar cujo processo de tomada de decisões pelos adolescentes e sua família é muito complexo (Psaki, 2015).

Nos três discursos dos professores (professor, professora e membro da direção da escola) fala-se de gravidez e casamento, chegando mesmo o professor (E1) a dizer que todas as raparigas que transitaram da EPC de Matibane para a ES de Anchilo abandonaram por gravidez. Esta nota contraria o discurso dos pais que dizem não ter conhecimento destas situações em Matibane. Apesar disso, o professor (E1) e o membro da direção da escola (E3) referem que são os pais que incentivam as raparigas a casar: “Um exemplo concreto é a parte da exigência dos pais/encarregados em obrigarem

<sup>16</sup> Fez mais sentido fazer esta análise no capítulo “Fatores institucionais” uma vez que a transferência das raparigas para o ensino noturno resultava de uma orientação ministerial e era aplicada no âmbito das funções desempenhadas pelo governo e pela escola.

as raparigas a contraírem matrimónio muito cedo, antes da própria idade.” (E3 - membro da direção da escola) / “Então, os pais sabem, porque na sua maioria são esses que forçam as suas filhas a irem para o casamento tão cedo” (E1 - professor). O professor justifica este comportamento dos pais com “falta de informação”.

Também a representante do governo provincial (E9) revela que há casos em que a menina é obrigada a casar pelos familiares e que meninas órfãs são mais vulneráveis a esta situação. O mesmo acontece com a representante do governo distrital (E8) que contou o caso de uma menina que foi obrigada a casar com 14 anos quando frequentava a 5.<sup>a</sup> classe, forçada pelos familiares. A menina ainda continuou na escola durante algum tempo, mas acabou por desaparecer devido a mudança de residência.

Já o estudo realizado pela UATAF-AFC (s/d) em Nampula e Zambézia revela que as motivações para o casamento prematuro são a pressão familiar das famílias, decorrente das dificuldades financeiras das famílias. O professor (E1) tem uma opinião muito semelhante a esta afirmando que os pais, que incentivam as suas filhas a casar são motivados por “pobreza, fatores socioculturais e analfabetismo”. O membro do Conselho de Escola (E5), por sua vez, responsabiliza as raparigas: “A maioria das meninas, essas de que eu me apercebi é que muito mais são culpadas elas. É isso que estamos a falar. Chega ali no mercado. Apanha aqueles comerciantes que estão ali e ela vai querer pedir qualquer coisa, é quando ele introduz a conversa de *amantismo*. Então, dali, a partir de *amantismo*, até alguns os pais não têm conhecimento.” (E5 - membro do Conselho de Escola). O professor (E1) refere que os pais não fazem tudo o que poderiam para evitar situações de gravidez na adolescência e que se queixam de que também eles são surpreendidos por situações de gravidez “Os pais só se limitam a dizer *epá esses não ouvem, a gente também só descobre*”. A mãe (E4) justifica a atitude das raparigas com a pressão social, dizendo que quando as meninas casam o fazem “(...) para mostrar às outras meninas que elas são capazes de casar”. O aluno (E7) diz que as meninas casam porque têm esse sonho: “Sim, têm o sonho de casar e não ouvem o pai naquilo que diz sobre a educação.”

Uma visão semelhante foi encontrada no estudo da UATAF-AFC (s/d). Os grupos de discussão deste estudo apontaram a vontade da própria rapariga em casar para satisfazer as suas necessidades em termos de nível de vida desejado e influenciado por novelas e filmes aos quais assistem. Os ritos de iniciação e o desejo de ter netos antes de morrer também são referidos como motivações para o casamento prematuro (UATAF-AFC, s/d). Também Salvi (2018) contraria a ideia de que as gravidezes na adolescência não são desejadas nem planeadas considerando que podem ser tão planeadas como as gravidezes em idade adulta e que este entendimento deverá ser tomado em conta na definição de políticas.

A gravidez surge como primeira resposta por parte dos alunos e das alunas quando lhes é perguntado quais as causas que levavam as raparigas a abandonar a escola. No entanto, também aqui são apontadas motivações diferentes para o abandono escolar com as raparigas (E6 e GF2) a defenderem que este é resultado dos ciúmes do marido que não deixa a rapariga ir à escola, enquanto que os rapazes (GF3) referem que é a própria rapariga que “Ela não estuda porque tem preguiça com o bebé na mão ou no colo (...)”. A pressão que os maridos passam a exercer sobre as raparigas também é referida pelo membro da direção da escola (E3) que diz já ter testemunhado situações dessas.

A professora (E2) diz que mesmo quando as raparigas voltam à escola depois de serem mães, acabam por desistir passado algum tempo: "O bebé era pequenino e ela vinha à escola, só que depois acho que foi de segundo trimestre para o terceiro, já não vejo mais a moça. Sumiu. Eu até tentei incentivar e trazer umas roupinhas para ela, para ela ficar motivada para dar continuidade, mas ela já está em casa." Entre as razões que levam uma rapariga a abandonar a escola mesmo após ter feito uma tentativa de regressar depois de ser mãe, podem estar as dificuldades de organização do seu tempo para cuidar do bebé, mas também possíveis atitudes conservadoras por parte dos professores em relação às mães adolescentes que podem aumentar o estigma e a discriminação (UNESCO 2017).

A representante do governo distrital (E8) fez alusão à desvantagem em que se encontram as raparigas "(...) o rapaz pode casar e continuar a estudar, mas a menina pode casar e o rapaz dizer "você não sai daqui, não vai à escola" e a menina simplesmente ficar."

#### 4.3.4. FATORES CULTURAIS E ABANDONO ESCOLAR

Nos fatores culturais estão incluídos fatores como a falta de motivação, a falta de valorização da escola, a falta de suporte familiar, os ritos de iniciação feminina, a realização de tarefas domésticas, a ruralidade, entre outros, que foram indicados pelos entrevistados e pelos participantes nos *focus group*. Os ritos de iniciação feminina foram largamente abordados pelo professor (E1) e pela professora (E2), apesar de nem terem sido mencionados pelo membro da direção da escola. Tanto o professor (E1) como a professora (E2) apontam a participação nestas cerimónias como um ponto de viragem na vida das suas alunas. A professora acha que as alunas recebem muita informação desadequada à idade que têm, dando como exemplo:

"(...) vem uma menina de 13 anos, vão ensinar como fazer sexo, estão a abrir ou estão a criar curiosidade nela, ela está na fase de adolescência, tudo ela quer experimentar, então ela recebe toda aquela carga, vem e começa a querer experimentar e os miúdos também são incutidos nisso, vão para lá, tem que experimentar, pronto. É o que acontece. São essas grávidas que nós vemos aqui na escola."

A professora não se manifesta contra a participação das raparigas nos ritos de iniciação, mas sugere que haja um faseamento na passagem de informação:

Na comunidade também acho que devem aprender, mas é aquilo que eu disse, devem aprender de forma doseada, não podem aprender tudo num único dia ou naquele mês, porque elas, muitas das vezes, assim que vão de férias, acho que ficam quase um mês a receber essas informações. Então elas deviam receber de forma faseada. Apanhou o período, ou tu és uma rapariga, deves aprender a te cuidar desta e daquela forma, e ponto final. Tens tantos anos, deves aprender a cuidar-te assim e assim. Porque muitas vezes verifico, elas não sabem nem cuidar do uniforme, que elas usam, agora como é que ela vai cuidar de uma família, se ela não sabe ela sozinha cuidar-se. Vem com um cabelo desorganizado, mas o pai acha que como já tem maminhas está preparada para casar. É a desgraça porque a partir do momento em que ela começa a fazer os filhos já não vai ter o tempo ou a oportunidade de cuidar dela. (E2 - professora)

O professor, também sobre os ritos de iniciação feminina, diz o seguinte:

É que naquelas comunidades do Anchilo, desde o período em que a criança vai para os ritos de iniciação, há as conselheiras que incutem nas crianças que a partir daí já não são mais crianças, são mulheres e incutem nelas que a vida delas, o desenvolvimento delas depende do que elas têm como mulheres. E nesse aspeto, quando essas voltam dos ritos de iniciação para a escola, encaram o professor e os seus colegas, não como tais, mas sim como Homem e aí caindo nessa vulnerabilidade, deixam-se cair no casamento porque ela já tem aquilo como orientação e não só, por causa da pobreza extrema dos pais. (E1 - professora)

A mãe entrevistada (E4) relaciona a frequência dos ritos de iniciação sexual com o casamento, dizendo que quando as raparigas regressam dos ritos já querem casar. No tempo em que a mãe era jovem, os ritos de iniciação ocorriam por volta dos 15/16 anos e atualmente houve uma antecipação ocorrendo os ritos a partir dos 11 anos de idade, justificando que isso acontece porque atualmente as filhas são mais desobedientes o que incentiva as mães a enviarem-nas para os ritos numa tentativa de torná-las mais obedientes. A descrição que Arnfred (2011) faz dos ritos de iniciação femininos do povo Macua mostra que estes são ritos de passagem para a idade adulta, sendo as adolescentes criadas mulheres pelas mãos das mulheres mais velhas responsáveis pelos ritos<sup>17</sup>. A ideia de que as mulheres adultas são criadas através da passagem dos rituais e não apenas através das transformações físicas dos seus corpos, vai ao encontro da afirmação desta mãe. Através dos ritos, é transmitida uma atitude central da vida adulta que é o respeito pelos mais velhos e por outros adultos que não pode ser adquirida sem este passo (Arnfred, 2011).

Nem o membro do Conselho de Escola (E5) nem o grupo de pais (GF1), nem os alunos ou alunas se pronunciaram em relação aos ritos de iniciação sexual femininos. Parece haver aqui um discurso por parte das instituições (escola e governo) que valoriza em grande escala o impacto dos ritos de iniciação femininos, contrariamente aos pais e alunos e alunas que não mencionam o assunto, o que se pode dever a uma de duas razões. Ou o tema está sobrevalorizado pelas instituições ou é um tema sensível que as pessoas evitam abordar, sendo mesmo um tabu. Talvez até como resultado das tentativas de erradicação dos ritos de iniciação femininos que foram levadas a cabo nos anos 80 pela OMM (Arnfred, 2011). As representantes do governo (E8 e E9) disseram que os ritos de iniciação femininos, que apesar de serem potencialmente positivos, ainda têm um efeito negativo ao não adaptarem as mensagens à idade das raparigas e ao trabalharem com raparigas muitos jovens. Estas respostas revelam a posição oficial do país em relação aos ritos que atualmente abandonou a posição proibitiva para assumir uma posição mais tolerante, na qual se admite espaço para os ritos, mas trabalhando em conjunto com as matronas ou conselheiras<sup>18</sup>.

Os fatores relacionados com a não valorização da escola foram agrupados pelo Inquérito ao Orçamento Familiar 2014/2015 na categoria de nada serve/falta de interesse que representa 31,2% (INE, 2015). Esta categoria teve algum significado nas respostas obtidas neste trabalho, com os pais (GF1) a dizerem claramente que os alunos perdem a motivação para ir à escola porque veem os irmãos que já concluíram a 12.<sup>a</sup> classe e continuam sem “ofício”: “Se o irmão tivesse ofício ele também iria sacrificar-se, mas como o irmão ficou em casa sem nada, ele também abandona”. Está muito presente a ideia de que frequentar a escola, principalmente para os jovens da comunidade de Matibane (comunidade onde vivem estes pais que participaram no *focus group*) exige um grande investimento, principalmente para os estudantes devido à distância que têm de percorrer até à escola. Os pais transmitiram a ideia de que se esse esforço fosse recompensado através de um emprego, os jovens não abandonariam a escola. Por outro lado, a mãe entrevistada (E4), apesar de ter em sua casa dois filhos que já terminaram a 12.<sup>a</sup> classe e que não têm ocupação laboral, continua a incentivar a sua filha cuidando até da filha desta para ela frequentar a escola. Esta diferença de posições pode ter a ver com o facto de não existir

<sup>17</sup> Arnfred utiliza a célebre frase de Simone de Beauvoir para ilustrar a criação de mulheres através da passagem pelos ritos “One is not born, but rather becomes, a woman” (de Beauvoir 1949/1997 citada por Arnfred, 2011)).

<sup>18</sup> Matronas ou conselheiras são as designações para as mulheres responsáveis pelas ritos de iniciação femininos.

o fator distância no caso particular desta família que vive perto da escola e não em Matibane e com o facto desta jovem estar inscrita no ensino à distância e apenas ter de se deslocar alguns dias à escola. A entrevista feita a esta mãe dá peso à importância do suporte familiar na continuidade das raparigas na escola, o que parece ser o fator diferenciador neste caso. Ela própria referiu que as raparigas continuam na escola se os pais tiverem vontade disso, fazendo como ela, cuidando da neta para que a filha possa ir à escola e incentivando-a constantemente. O suporte familiar pode fazer toda a diferença entre continuar a estudar ou abandonar a escola no caso de uma rapariga grávida. As normas sociais e o desequilíbrio de poderes de género significam que frequentemente os cuidados parentais recaem sobre a mãe da rapariga, pelo que o suporte desta é essencial (Birchall, 2018).

As respostas dos professores e do membro do conselho de escola também foram neste sentido. O professor (E1) explica que “O problema é a visão que esses pais têm. O emprego está muito distante, se é um pai não escolarizado nunca vai pensar no emprego porque ele sabe que nasceu, cresceu, tem sua bicicleta, construiu e tem seus cabritos, mas nunca estudou. Então vai ser difícil pensar o futuro do seu filho.” Os pais destes estudantes são maioritariamente camponeses que nunca trabalharam como assalariados, o que segundo o professor implica algum distanciamento com aquilo que é atualmente expectável para os seus filhos, a frequência da escola e procura de emprego.

O membro da direção da escola (E3) apontou a não colaboração dos pais no acompanhamento das raparigas “São poucos pais que colaboram. Poucos mesmo. Se formos a fazer uma estatística, não chegamos nem a 5% de pais que têm aquela vontade de pôr a escola a caminhar e a fiscalizar estes caminhos. São poucos pais.” O membro do conselho de escola (E5) disse que os pais podem mesmo chegar a ter uma posição defensiva após situações de abandono escolar das suas filhas: “Quando uma entidade vai lá insistir, os pais ficam aborrecidos e começam a ameaçar. *Epá porque é que está a insistir se nós já dissemos que não pode incomodar a minha filha?*”.

O membro do conselho de escola (E5) refere ainda que os encarregados de educação desconhecem o valor da educação, o que associado à sua situação de pobreza, faz com que “a tendência do encarregado de educação é mandar casar sem olhar que afinal de contas minha filha amanhã pode levar o meu nome longe”. Esta posição do membro do conselho de escola contraria, no entanto, a afirmação que responsabiliza as raparigas pela situação de casamento e que foi proferida anteriormente. Estas contradições revelam a complexidade da situação devido ao grande número de fatores que pode influenciar a tomada de decisões das raparigas e das suas famílias, e a impossibilidade de definir relações causais.

Também os alunos e alunas, à semelhança dos restantes entrevistados, abordaram a falta de suporte familiar como um fator que influencia o abandono escolar. A aluna (E6) entrevistada disse conhecer casos em que “falam que *os meus pais não gostam quando eu vou à escola*”. Esta aluna fala de uma diferença entre estudantes que vivem com os pais e estudantes que são órfãos e que por isso têm mais dificuldades em frequentar a escola: “(...) colega, a minha situação é essa, eu sou órfão do pai, sou órfão da mãe, e os meus avós quando eu falo assunto da escola, eles não obedecem, pensam que eu estou a desafiar, agora não consegui mesmo terminar o ano, assim estou parado e eu quero a escola, mas não tenho como entrar à escola.” (E6 - aluna, a citar um colega). Por outro lado, esta aluna também



mencionou a falta de motivação por parte dos próprios estudantes: "Há outras que, quando entram na escola não entram com muita vontade, que não apertam os estudos." (E6 – aluna).

A família foi descrita essencialmente de forma crítica em relação ao seu papel na educação da rapariga. O professor (E1): "Há pais, por causa do número de filhos que têm quando tem uma mulher como filha, que já passou pelos ritos de iniciação, a miúda quando volta dali começa um conflito familiar entre pais e filha *"Você já é grande, tem de sair daqui. Tem de se casar porque nós queremos também aproveitar de si."* Esta afirmação tem subjacente a ideia de que os pais tratam de forma diferente as raparigas e os rapazes, não promovendo a escolarização das raparigas porque, neste caso, a melhor possibilidade de retorno para a família é o casamento da rapariga e não a sua escolarização. Também a professora (E2) fala da procura de retorno para a família por parte das raparigas "E são obrigadas ou são incentivadas a casar para poderem trazer alguma coisa para darem continuidade ao nível de vida que eles têm." O membro da direção da escola (E3) menciona que "Família quer alívio das despesas", associando o abandono escolar das raparigas às dificuldades económicas das famílias. Não é muito claro se esse retorno é meramente económico ou se é também um retorno ao nível do prestígio da família na comunidade. Aqui apenas ficou claro que os professores consideram que a família tem expectativas de retorno e que as suas decisões em relação à continuidade ou não na escola, dependem da probabilidade desse retorno.

O papel da família também foi abordado nas três entrevistas do grupo de pais. Os pais (GF1) contaram que os encarregados incentivam diariamente os seus filhos a irem para a escola e que isso significa acordarem o aluno (o que acontece muito cedo devido à distância para a escola) e dizer-lhe para se preparar para ir para a escola (depois de fazer as tarefas de casa). Dizem não haver pais a recusar que os filhos vão à escola, que todos incentivam (apesar de os professores terem uma posição diferente em relação à generalidade dos pais). Fazem o mesmo para rapazes e raparigas (o que também não está de acordo com a afirmação dos professores). A mãe entrevistada individualmente (E4) cuida da neta para permitir que a filha frequente a escola e dá-lhe incentivo moral para que chegue a completar a 12.<sup>a</sup> classe, tal como os seus dois filhos rapazes já completaram.

Nas situações de abandono escolar, os pais são chamados a dar explicações sobre tal, o que é geralmente bem aceite e compreendido, embora o membro do conselho de escola duvide que sejam tomadas medidas posteriores para inverter a situação. "Epá naquele momento quando você fala com eles, eles aceitam. Realmente aceitam e reconhecem que eu já falhei, eles reconhecem mesmo os erros deles, depois daí quando chega em casa talvez o assunto é outro, mas aceitam naquele momento, não repudiam nada mesmo." (E5 – membro do conselho de escola).

A família e a escola devem complementar-se:

Acho que a educação, principalmente, na fase de início, tem de começar em casa. Se a criança vai à escola vai completar apenas, mas se em casa a educação está um pouco assim perturbada, na escola também vai ser assim porque não tem acompanhamento. A criança quando vai à escola precisa de alguém para fazer o acompanhamento do início ao fim. Nós temos verificado casos em que as crianças vivem por exemplo com os tios, com os avós, não têm aquela atenção total. E alguns pais, encarregados também, não são todos, mas alguns, então, se vai à escola, já foi, se não foi é com ela. Não é assim. Não pode funcionar assim. Não vai à escola, procura saber porquê. O acompanhamento tem de começar em casa e na escola ir completar. (E8 - representante do Governo Distrital)

Esta afirmação da representante do governo distrital tem também implícita uma diferenciação de comportamento entre filhos e filhas biológicos e adotivos, como também foi referido pela aluna (E6).

Na pesquisa bibliográfica também foi encontrada esta referência à diferença de tratamento entre filhos biológicos e adotivos ou filhos de familiares, com a UNICEF a dizer que as crianças acolhidas por familiares estão em maior risco de vulnerabilidade e desvantagem face aos filhos biológicos (UNICEF Moçambique, 2014). Quando se faz esta análise desagregada por género como apresentada no IDS de 2011, percebemos que as crianças do sexo feminino órfãs de ambos pais tendem a frequentar menos a escola que as crianças masculinas e que há uma diferença geográfica significativa. Na maior parte das províncias das regiões Centro e Sul, as percentagens de crianças órfãs que frequentam a escola é superior a 70% e enquanto nas províncias da Região Norte, as percentagens estão abaixo de 50% e principalmente no Niassa, onde esta percentagem é de apenas 27%. As crianças que têm ambos pais vivos e vivendo pelo menos com um deles, tendem a frequentarem mais a escola do que as crianças órfãs, pois a percentagem é de 81%, sendo mais elevada na área urbana que na rural, 93% e 76%, respetivamente (Ministério da Saúde *et. al.*, 2013).

O papel da liderança da comunidade também foi abordado em várias entrevistas. Por exemplo:

Eles mesmo nas reuniões, eu já participei na área onde eu vivo, têm sempre tendência de falar sobre educação das raparigas e essa violação que fazem os próprios pais e encarregados de educação, também apelam que deve ter muito cuidado, deixam a rapariga para estudar, sim, costumam falar nos seus encontros, os próprios líderes, levam as nossas mensagens e fazem chegar à população (E5 – Membro do conselho de escola).

Os líderes comunitários são sensibilizados pela escola e pelo governo e transmitem essas mensagens à população, no entanto, os pais (GF1) alertaram para os limites desta intervenção dizendo que um líder comunitário só pode ter conhecimento de uma situação de abandono quando o Diretor da Escola lhe escreve a dar essa informação sobre o abandono escolar e nesses casos “O líder chama a família da menina para conhecer porque é que abandonou”. A representante dos serviços distritais (E8) referiu que há lideranças comunitárias “(...) que entendem e ficam no mesmo caminho connosco e tem alguns casos restritos que não, em que os líderes ficam no pensamento da comunidade. Porque alguns líderes nós capacitamos e damos essa informação de que não podemos deixar as nossas meninas casarem cedo e eles concebem.”

A influência da comunidade em relação educação da rapariga foi mencionada nas quatro entrevistas realizadas aos alunos e às alunas. A aluna (E6) disse que há vizinhos que reconhecem que é importante ir à escola e há outros que não gostam que a criança vá à escola. Estas mesmas informações foram transmitidas pelo grupo de alunas (GF2) dizendo que há pessoas que aconselham a estudar, mas que há outras que não encontram razões para a frequência da escola uma vez que conhecem casos de quem estudou e não tirou daí retorno. Surge aqui novamente a ideia do retorno já mencionada pelos professores como importante para a tomada de decisão. Já o grupo de alunos (GF3) só mencionou aspetos positivos na influência da comunidade onde as raparigas são incentivadas a estudar (quer pela sua família, quer pelas outras mulheres).

A justificação da falta de envolvimento dos pais na situação escolar dos seus filhos e filhas apareceu também associada à questão da ruralidade por parte dos professores: “Eu parto do princípio de que, como estamos no campo, os pais levam a rapariga para atividades domésticas e o rapaz é que deve prosseguir.” (E2 - professora).

“Já fiz umas visitas lá para o interior de Matibane, consegui identificar crianças que estão lá num sítio, um deserto, ali o único divertimento é só o sítio onde se vende vinho. Ali, estão ali. O que é que podemos imaginar? Esse tipo de povo

nesse sítio aí? Que não tem jornal, não tem televisão, só amanheceu, foi à machamba, voltou, está num sítio para beber vinho. Que tipo de ideias podem surgir? Se nunca podem pensar na escola como coisa boa." (E1 - professor)

É importante referir aqui que a maior parte dos professores que lecionam na Escola Secundária de Anchilo deslocam-se diariamente a partir da cidade de Nampula, não sendo oriundos daquelas zonas rurais.

Do lado dos alunos e alunas, a questão da ruralidade não foi mencionada. No caso dos pais ouvidos através de *focus group* (GF1), foi feita uma referência ao meio rural onde se insere a comunidade de Matibane para justificar o envolvimento das raparigas nas tarefas domésticas: "Aqui como é fora, muito pior nesse tempo seco, as raparigas saem de madrugada em busca de água". Esta afirmação é útil para fazer a passagem para a análise da importância das tarefas domésticas a cargo das raparigas, que foram apontadas pelo membro da direção da escola (E3) como uma das maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola, juntamente com a distância entre a escola e a casa, e a gravidez (já referida no capítulo anterior). No entanto, quem mais peso deu à realização de tarefas domésticas foi a aluna entrevistada (E6) que sublinhou a diferença entre rapazes e raparigas: "Os rapazes, eles podem amanhecer e só pensar nos estudos. Nós que somos mulheres e somos criadas na casa dos nossos pais, não conseguimos como apertar os estudos. Amanhecer e fazer atividade de casa.". Como exemplo de tarefas, esta aluna mencionou "ajudar nossa mãe, lavar pratos, tirar água, na cozinha, lavar roupas".

Além das tarefas domésticas, foram mencionadas situações de trabalho que envolvem as raparigas, como por exemplo pequenos negócios informais onde as raparigas se envolvem devido à situação de pobreza em que vivem "(...) ora põem-se a vender produtos, aqueles produtos caseiros, badjias, pães, bolinhos, em redor da fábrica ou pela rua. Acham melhor assim do que vir estudar." (E3 – membro da direção da escola). Parece estar implícita uma responsabilização das alunas, sendo o trabalho uma opção escolhida por estas em detrimento da frequência da escola.

O IOF 2014/2015 calculou como sendo de 10,5% a percentagem da população nacional (5,2% no caso de Nampula) que não frequenta a escola por motivos relacionados com o trabalho (casa/serviço).

Parece haver algum desconhecimento sobre questões de saúde sexual, o que pode ser resultado da falta de conteúdos de educação sexual nas escolas. Numa das entrevistas é feita uma associação entre a primeira menstruação e a atividade sexual, o que também foi encontrado num estudo realizado na Etiópia e no Ruanda no qual os entrevistados reconheciam que há pessoas que acreditam que a menstruação é um sinal de atividade sexual, o que pode estar relacionado com a falta de procura de aconselhamento parental por parte das raparigas, com estas a enfrentarem o estigma de serem sexualmente ativas e a culpa de eventuais consequências da sua sexualidade (Coast *et al.*, 2019), como a gravidez.

#### **4.3.5. FATORES ECONÓMICOS E ABANDONO ESCOLAR**

Os fatores económicos não tiveram muito peso nas respostas dadas pelos entrevistados individualmente nem pelos participantes nos *focus group*. O grupo dos alunos (GF3) e das alunas (GF2) foi o único que referiu as dificuldades económicas das famílias em fazer as contribuições monetárias necessárias para a frequência escolar.

Apesar disso, a pobreza das famílias foi referida várias vezes tanto pelo membro do conselho de escola como pelo professor, no entanto, como motivação para o casamento ou gravidez das raparigas e não como razão para o abandono escolar por falta de capacidade em fazer face às despesas escolares.

Muito mais é esse problema de as próprias crianças quando passam naquele mercado, com a pobreza que têm querem pedir alguma coisa com aqueles comerciantes e como tal, como menina é, caem nessas condições de má vida. Sim, é muito o que reina é isso. Então o pai, vendo que epá o que posso fazer? Vale a pena levar essa menina. Pronto. A maioria são desses, são que estão casadas, é o que lhe obriga a deixar a escola. (E5 - membro do conselho de escola)

Seria de esperar uma referência com maior expressão em relação às questões económicas, uma vez que o IOF 2014/2015 identificou que 14,3% das pessoas entre os 5 e os 24 anos não frequentam a escola por esta ser muito cara (INE, 2015).

#### 4.3.6. PERCEÇÕES SOBRE GÉNERO E EXPETATIVAS DE FUTURO

O professor (E1) e a professora (E2) mostraram discordar do que é entendido pela comunidade de pais e encarregados de educação como sendo o papel da mulher. O professor voltou a distanciar-se do comportamento dos pais e encarregados de educação: "Para eles lá (...)" "(...) uma boa mulher é aquela que nasceu, cresceu, passou pelos ritos, é casada, respeita o seu lar, faz machamba, essa é uma mulher próspera para a comunidade." Para o professor é muito claro que a comunidade não valoriza a educação das raparigas porque isso não faz parte do percurso que é socialmente aceite e defendido. O professor, ao longo de todo o seu discurso, esforçou-se para mostrar distanciamento dessas posições. É aqui perceptível a rejeição das práticas e modos de vida tradicionais que não se enquadram na lógica economista de modernidade e conseqüente procura de emprego como objetivo de vida.

A mãe entrevistada (E4) fala de um percurso semelhante àquele aqui apresentado pelo professor. Conta que quando as raparigas casam, elas largam os estudos e dedicam-se a cuidar da machamba, dos filhos e do marido, dizendo que entram num "casamento de sofrimento". Por sua vez, os homens não levam o casamento a sério, disse esta mãe.

A professora (E2) entende que os pais e encarregados de educação olham para a rapariga como uma cuidadora da família, como mãe de família e esposa (com muitas semelhanças com o que a mãe entrevistada referiu):

Porque ela tem que cuidar daqueles seres que está a trazer ao mundo. (...) E do marido. E o marido é aquele também, que eu acho que muitas das vezes é um mais velho do que ela. Um senhor já com experiência. Então não conversa com ela. Acho que é mais uma escrava para o sexo e para cuidar daquelas coisas dele e ponto final. Não conversa assim, abertamente com o marido. (E2 - professora)

Também o membro da direção (E3) da escola utilizou a palavra "escraviza" (como a professora na transcrição acima) ao dizer que a "cultura escraviza a mulher" e segundo ele as responsabilidades e tarefas de um casamento devem ser partilhadas, o que também é referido pela professora (E2): "Então ele condena-me sempre porque diz que eu reclamo. Mas eu acho que ele está a violar os meus direitos. Ele quer que eu faça tudo e ele fique sentado."

A aluna entrevistada (E6) vê este percurso de forma diferente explicando que primeiro é preciso estudar, depois encontrar um emprego e só depois a mulher deve pensar em ter filhos e casar.

Os três entrevistados no grupo dos professores conseguiram dizer claramente quais as tarefas que estão associadas ao marido numa situação de casamento: "O homem é aquele que deve sair procurar, procurar uma mata, debastar para depois a sementeira, essas tarefas, a caça, a pesca, são essas tarefas que essa comunidade aqui vive." (E1 - professor); "O homem está para trabalhar, está para procurar e trazer (...)" (E2 - professora), "Homens preferem beber (...)" (E3 - membro da direção da escola).

Sobre o papel das mulheres e dos homens, o membro do conselho de escola (E5) rejeita totalmente a ideia de que há tarefas de casa que só podem ser feitas por mulheres: "Esse nome de mulher não significa que tudo está encarregue a ela quando trata de casa.", acrescentando que "(...) quando sai da machamba, mulher deve levar criança e você deve levar lenha, deve levar material, até em casa, porque afinal de contas nós somos iguais. Sim, não há nenhuma diferença entre o homem e a mulher, não há." Sobre o papel dos homens, o membro do conselho de escola faz as seguintes considerações:

O pai tem tarefa. Por exemplo, vamos supor que existe um tempo no qual a própria menina não consegue fazer nada depois do parto, quem pode responsabilizar deve ser o rapaz. Ele deve assumir a responsabilidade de fazer tratamento de casa, lavar, varrer a casa e ir ao rio tirar água e ajudar a menina. Também essa é responsabilidade dele. Ele deve assumir essa responsabilidade, não deve ser só a menina porque ninguém é empregada para fazer tudo isso. Lá porque é menina. Não. O homem também tem essa competência de fazer tudo aquilo que faz a menina. Até pode vir na cozinha. Pode fazer cozinha (E5 – membro do conselho de escola).

A aluna (E6) considera uma boa mãe aquela que "Incentiva a filha a ir à escola, dar bons conselhos, como andar na vida, andar bem na vida.", mas, ao contrário do membro do conselho de escola, a aluna diz que há tarefas que devem ser feitas pela mulher: "A tarefa de mulher no casamento é de respeitar o marido e fazer atividades de casa que o marido não pode fazer." (E6 – aluna). Esta aparente incapacidade por parte do marido em fazer as tarefas de casa é associada ao fato de os rapazes não receberem estes ensinamentos nas casas dos seus pais, enquanto que as raparigas são ensinadas a fazer as tarefas do lar, como lavar pratos e cozinhar, enquanto que ao marido cabe ir procurar trabalho para sustentar a mulher e os filhos, sendo ele o responsável pela educação das crianças. O aluno (E7) também se refere ao papel da mãe como o de cuidadora "a mãe tem direito de cuidar da casa e dos filhos". Já ao pai cabe a tarefa de educar o seu filho para evitar comportamentos "(...) como não frequentar a escola, tratar a *bandidagem* e andar de qualquer maneira à noite." Tanto o aluno como a aluna concordam que é ao pai que cabe a responsabilidade da educação, apesar de serem as mães as cuidadoras. O aluno (E7) coloca uma grande carga no facto de o pai ir corrigir os eventuais erros da mãe no desempenho das suas tarefas domésticas "O pai vem mandar só. Vem corrigir naquilo que a mãe fez, nesse caso de não lavar o bebé, não organizar a casa e está sempre à procura (de) bens de consumo."

A obediência surgiu por várias vezes nas respostas às questões sobre as características dos filhos e das filhas. Destes, espera-se que obedeçam aos mais velhos. Esta relação de poder determinada pela idade é abordada por Signe Arnfred (2011) como sendo, em algumas sociedades africanas mais importante do que a relação de poder baseada no sexo/género.

"O filho segue orientações da sociedade e de casa. Em relação à filha é complexo. Deve ter orientação adequada de convivência social de uma mulher." (E3 - membro da direção da escola).

"E as raparigas, elas como estão a fazer atividades domésticas, acho que são as mais confiadas, são as que ajudam entre aspas a família, (...). Quando ela começa a ter maminhas, começa a ter o período, já está preparada para assumir um lar." (E2 - professora).

"Basta verem que essa está mesmo a crescer, já estão a dar essa orientação "você deve começar a ter a sua machamba", logo com 10 anos tem de começar a aprender a fazer a sua própria machamba." (E1 - professor).

Os pais (GF1) têm a expectativa que os seus filhos possam vir a ajudar o pai sendo "um enfermeiro, um doutor, um presidente." Referem que toda a gente quer isso para os filhos. "Não há nenhum que aceita comer erva. Todos queremos comer uma coisa boa, só que é difícil. Queríamos que estudasse, concluir, estar num sítio para nos ajudar, para ajudar o irmão." Está aqui novamente presente a ideia do retorno para a família como uma expectativa dos pais. O grupo de alunos (GF3) diferencia o papel do bom filho do da boa filha principalmente no que respeita ao retorno que cada um deles proporciona à família. O bom filho poderá vir a receber um bom salário, caso estude, e com esse salário poderá ajudar os seus pais. A boa filha deverá estudar, obedecer aos pais e criar os seus filhos quando acabar os estudos.

No entender da representante do governo distrital (E8), uma boa mãe é "aquela que abre-se com sua filha e a filha abre-se com sua mãe", numa aparente relação de amizade e cumplicidade. A boa esposa é fiel ao seu marido, com quem compartilha a vida do início ao fim. O bom pai "é aquele que faz acompanhamento aos seus filhos" e o bom marido "é relativo" tal como o bom filho: "Eu acho que primeiro a criança deve ser obediente e também saber reclamar. (...) A criança precisa saber dizer não e para saber dizer não precisa ela também ser informada.". Se esta criança for uma rapariga "muda alguma coisa, porque filha fica mais chegada com a mãe e não o pai. Tudo o que ela faz de ruim e de bom vai a correr para a mãe informar." De notar que as características da boa esposa não levantaram quaisquer dúvidas enquanto que as características do bom marido não são claras, mas sim "relativas". As duas representantes do governo apontam para fatores culturais que não promovem a educação das raparigas, mas sim dos rapazes "Pelo menos para nós aqui no Norte, temos aquela conceção de que quem pode estudar, quem pode trabalhar muito, sustentar a família, ser chefe de família, é o homem." (E8 - representante do governo distrital). Pelo contrário, a menina tem de ficar em casa sendo sobrecarregada com tarefas fora da escola, revelam como sendo o comportamento generalizado.

## CONCLUSÃO

A maior parte da bibliografia encontrada sobre o abandono escolar das raparigas ou sobre a igualdade de género na educação segue a linha das grandes organizações internacionais, como a UNESCO, a UNICEF ou o Banco Mundial, sendo produzida no contexto da educação “global” apresentada no capítulo 1.1. Claro que o seu valor é muito grande, no entanto, parece faltar contexto a este discurso, como o fazem Signe Arnfred e Francesca Salvi que apresentam relatos e histórias de mulheres e raparigas indo mais além da estatística e do abstrato dos números. Em termos de indicadores sobre o estado da educação e da igualdade de género na educação, Moçambique apresenta números que revelam disparidades significativas de cariz geográfico e cultural, fundamentados em diversos estudos dos organismos referidos. O norte do país apresenta dificuldades estruturais (resultantes por exemplo da diferente língua falada e visíveis na falta de acesso a serviços de saúde, água, saneamento básico ou habitação de qualidade) que colocam a sua população em desvantagem e das quais a não frequência escolar é também um sintoma.

Sobre a situação da rapariga em Moçambique, não há dúvida do empenho do país na definição de políticas que promovam a igualdade de género, quer ao nível da subscrição de diversos compromissos internacionais, quer ao nível do planeamento e organização estratégica. No entanto, falta efetividade nestas políticas, uma vez que os números revelam grandes disparidades com desvantagem para as mulheres e raparigas. Parece haver uma promoção dos papéis tradicionais associados às mulheres, como aqueles que se dedicam às tarefas domésticas, ao casamento e maternidade (dentro do casamento), como é sinal disso a existência de um Ministério que junta no seu nome as palavras Ação Social, Género e Criança. Por outro lado, os próprios números podem não revelar na totalidade a dimensão do problema devido a dificuldades na sua recolha, como as encontradas na análise quantitativa deste estudo, o que se pode dever ao facto da recolha de dados ser feita manualmente nas escolas e posteriormente transcrita pelos serviços distritais ou provinciais.

É visível que as raparigas estão mais afastadas da escola do que os rapazes (os dados quantitativos revelam diferenças no acesso quer nas escolas primárias quer na secundária e todos os grupos entrevistados reconheceram maiores dificuldades para as raparigas). No caso da Escola Secundária, esta diferença vai ganhando expressão à medida que se sobe no ano de escolaridade. No entanto, as raparigas que terminam a escola primária são muito poucas em relação àquelas que a iniciam na 1.<sup>a</sup> classe. Na EPC de Matibane, apenas 5 raparigas aprovaram o ano letivo na 7.<sup>a</sup> classe em 2018, enquanto que foram 90 as que iniciaram os seus estudos na 1.<sup>a</sup> classe nesta escola neste ano letivo (ver anexo G). No futuro, seria importante analisar o percurso escolar das raparigas na escola primária, para perceber quais os fatores que as afastam da escola antes de chegarem ao ensino secundário.

Este afastamento resulta da conjugação de uma série de fatores que foram aqui sintetizados em institucionais, culturais e económicos, relacionados com gravidez/casamento e relacionados com os papéis de género e as expectativas de futuro das raparigas. Sabendo que não é possível definir fronteiras entre estes fatores, houve a necessidade de tratá-los em separado por uma questão de clareza e facilitação da análise.

**Em resultado, e como resposta à pergunta de partida deste trabalho, foram identificados os seguintes fatores promotores do abandono escolar das raparigas estudantes do ensino secundário no norte de Moçambique:**

#### FATORES INSTITUCIONAIS

O grupo de pais foi o que mais assinalou as falhas do sistema, apontando a distância à escola secundária como uma das causas para a não prossecução dos estudos por parte dos rapazes e raparigas de Matibane. Efetivamente, as estatísticas nacionais revelam que na província de Nampula a distância à escola é um motivo apontado para a não frequência da escola por mais pessoas do que a média nacional (INE, 2015) e seria de esperar esta indicação por parte destes pais, uma vez que os seus filhos vivem a pelo menos 6 quilómetros de distância da escola. A mãe entrevistada também apontou a distância como um fator de afastamento da escola, referindo que essa foi uma das suas motivações para mudar de residência para a vila de Anchilo, próximo da escola.

Houve apenas uma referência ao assédio sexual (por parte da representante dos serviços distritais de educação) apesar de haver bibliografia que dá muita relevância a esta questão dentro das escolas, como o estudo que revela que 47% dos alunos já ouviu falar da ocorrência de casos de assédio sexual na sua escola (CESC, 2017).

Uma das questões que mais foi abordada dentro dos fatores institucionais foi a transferência das raparigas grávidas para o ensino noturno, o que se deve ao facto de ter sido colocada uma questão específica a solicitar que os entrevistados comentassem essa situação. Verificou-se uma diferença no discurso da professora e alunas, que se posicionaram contra esta medida, em relação ao discurso do professor, do membro da direção da escola e dos alunos que a defenderam. Como argumentos para a defesa desta medida (por parte destes homens e rapazes) foi utilizada a necessidade de proteger as próprias raparigas. De salientar que foi aqui encontrada a referência à gravidez como doença, também referida por Salvi (2018), o que aumenta a probabilidade de exclusão social das meninas grávidas.

Foi encontrado um alinhamento a nível institucional no sentido de promover a frequência da escola por parte das raparigas, o que revela que a estratégia de comunicação governamental neste sentido é bem-sucedida, e a importância que é dada à manutenção da rapariga na escola.

#### GRAVIDEZ/CASAMENTO

Dos fatores considerados pelos entrevistados como influenciadores do abandono escolar das raparigas, a gravidez e o casamento foram claramente aqueles que mais peso tiveram nas respostas. Era expectável após a análise do *Programa Futuro Maior* e das estatísticas nacionais que referem que 48% das raparigas de Moçambique entre os 20 e os 24 anos casou antes dos 18, sendo este valor de 62% na Província de Nampula (Ministério da Saúde *et al.*, 2013). O *Programa Futuro Maior* revela que o abandono escolar das raparigas na Escola Secundária se deve maioritariamente a situações de casamento/gravidez, embora com um significado muito superior àquilo que está representado nas estatísticas oficiais do país, nomeadamente no Inquérito ao Orçamento Familiar (INE, 2015). Não devem ser descuradas as dificuldades na recolha de dados, ou um desajustamento dos números das estatísticas oficiais (e nacionais) à realidade desta escola.



Contrariamente, o grupo de pais de Matibane que referiu claramente não conhecer situações destas na sua comunidade. Apesar deste desconhecimento, a ocorrência de casos de abandono escolar de raparigas devido a estas situações foi reportada pelo diretor da escola primária de Matibane em alunas da 6.<sup>a</sup> e da 7.<sup>a</sup> classe. Também aqui o discurso dos pais diverge do discurso dos professores e membro da direção da escola que dizem ser os próprios pais a incentivar o casamento das suas filhas. O discurso das representantes do governo também foi nesse sentido, de que o processo de tomada de decisão sobre o casamento é influenciado pelas famílias, por vezes contra a vontade das raparigas.

Esta diversidade de posições está de acordo com o encontrado na bibliografia que revela a complexidade das relações entre gravidez, casamento e frequência escolar (Psaki, 2015).

Neste estudo não foi possível perceber se as jovens inscritas no *Programa Futuro Maior* que abandonaram a escola por motivos relacionados com gravidez ou casamento o fizeram antes ou depois de engravidarem ou casar, o que seria uma análise interessante de fazer para perceber melhor a tomada de decisão de abandonar a escola. Também seria interessante relacionar o abandono escolar das raparigas com o seu desempenho académico e a idade de entrada na escola, uma vez que alguns estudos demonstraram que raparigas que engravidam ou casam prematuramente já tinham um historial de baixo desempenho académico, ou tinham iniciado os seus estudos tarde (Birchall, 2018).

É importante destacar aqui que algumas das raparigas que engravidam decidem regressar à escola, como no caso da família entrevistada, onde o fator decisivo para essa tomada de decisão parece ter sido o suporte familiar, juntamente com a eliminação do fator distância, do peso económico e através de uma política da escola que permite a reentrada da aluna através de uma sistema de ensino à distância. Para perceber melhor estas relações seria importante incluir na análise mais casos de raparigas que após uma situação de gravidez ou casamento tenham regressado à escola.

#### FATORES CULTURAIS

De entre os fatores culturais que promovem o abandono escolar por parte das raparigas foi mencionada a não valorização da escola por parte das famílias como fator decisivo para a tomada de decisão, tendo a família sido descrita de forma crítica em relação ao seu papel na educação da rapariga. No caso da mãe entrevistada, parece ser que o suporte familiar que esta deu à sua filha após ter engravidado fez toda a diferença entre a continuidade dos estudos ou o abandono escolar, a favor da primeira opção. No entanto, os pais entrevistados recusaram a ideia de não incentivarem os seus filhos a frequentar a escola, dizendo que não distinguem entre filhos e filhas e que reconhecem a importância da educação. Este discurso é contraditório com a posição dos professores que afirmam que as famílias não suportam na mesma medida os rapazes e as raparigas. Os professores, o membro da direção da escola e o membro do conselho de escola facilmente associam os casos de abandono escolar a opções feitas pelas famílias e pelas raparigas.

Dentro dos fatores culturais foi largamente abordada a questão dos ritos de iniciação femininos, com conotação especialmente negativa por parte dos professores que consideraram estes como um ponto de viragem na vida das alunas que, após os ritos, perdem alegadamente todo o interesse pela escola. Não foram encontrados estudos que demonstrassem uma relação causal entre a frequência dos ritos de iniciação e o abandono escolar, mas a mãe entrevistada assumiu que após a participação nos ritos,

as raparigas já querem casar. Seria importante desenvolver investigação que explorasse melhor estas relações. Parece haver aqui um discurso por parte das instituições (escola e governo) que valoriza em grande escala o impacto dos ritos de iniciação femininos, contrariamente aos pais e alunos e alunas que não mencionam o assunto.

#### FATORES ECONÓMICOS

Os fatores económicos não tiveram muito peso nas respostas dadas, apesar da frequência do ensino secundário ter custos. Seria importante perceber em que medida esta não referência aos fatores económicos está relacionada com a existência do *Programa Futuro Maior* que atribui bolsas de estudo a alunos e alunas desta escola eliminando assim o peso económico que a frequência da escola poderá ter.

#### PERCEÇÕES DE GÉNERO E EXPECTATIVAS DE FUTURO

Ficou claro que há expectativas diferentes em relação aos papéis a desempenhar por rapazes e raparigas, embora os entrevistados tenham opiniões diversas. A realização de tarefas domésticas está associada às raparigas apesar de alguns entrevistados referirem ser importante contrariar essa ideia. É expectável que os filhos tragam retorno para a sua família, sendo no caso dos rapazes, a escola a melhor possibilidade de alcançar esse retorno e no caso das raparigas, o casamento.

#### LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA O FUTURO

- Sendo este um estudo de caso, apresenta como limitação o facto de não ser possível generalizar a análise feita, que deve ser sempre contextualizada (Bryman, 2012);
- A realização de algumas entrevistas e *focus group* em salas de aula pode ter tido um efeito intimidador pela formalidade representada pela escola, pelo que se sugere a utilização de ambientes menos formais, como aquele onde se realizou a entrevista à mãe da aluna que regressou à escola depois de ter sido mãe, que foi no pátio da casa da família;
- É difícil dizer em que medida a minha posição enquanto representante de uma organização estrangeira influenciou algumas das respostas, mas a sua possível influência não deve ser descurada;
- Em estudos futuros sugere-se a inclusão de outros grupos de pessoas como encarregados de educação com outro grau de parentesco, como avós ou tios, que não foram aqui incluídos, mas que seria interessante ouvir uma vez que é referido em mais do que uma entrevista que os estudantes órfãos têm maior dificuldade em manter-se na escola;
- As divergências encontradas nos discursos destes grupos revelam a necessidade de perceber melhor as suas posições através de uma auscultação mais detalhada do que aquela que foi aqui levada a cabo. Será especialmente enriquecedor ouvir as raparigas, quer em maior número, quer utilizando técnicas que contrariem a sua timidez;
- Seria interessante promover no futuro um estudo comparativo entre meio urbano e meio rural de forma a perceber se a expressividade de alguns destes fatores está mais relacionada com

o contexto geográfico do norte do país ou se há também uma diferença entre o norte urbano e o norte rural;

- Dado o grande desconhecimento sobre aspetos da sexualidade feminina, é fundamental abordar estas questões e realizar estudos futuros com o objetivo de definir estratégias e programas de saúde sexual e reprodutiva, a incluir nas escolas a partir, pelo menos, da 6.ª classe;
- Seria importante fazer uma análise que olhasse para a idade dos estudantes, uma vez que as entradas tardias estão frequentemente associadas a altas taxas de abandono escolar;
- Uma análise utilizando grupos de controlo poderia ajudar a perceber em que medida o fator económico eliminado pelo *Programa Futuro Maior* pesa na tomada de decisão em relação à frequência escolar das raparigas;
- O *Programa Futuro Maior* pode contribuir para uma melhor compreensão destas relações e para a resposta a algumas das questões aqui levantadas como os fatores que contribuem para o regresso de raparigas que tenham estado em situação de abandono escolar. Neste sentido, a Helpe dará início ao levantamento desta informação no futuro.



## BIBLIOGRAFIA

Adelman E, Shuh Moore A-M & Manji S., 2011. *Using opportunity to learn and early grade reading fluency to measure school effectiveness in Mozambique*, estudo de caso, EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management, Washington DC.

Amâncio, L., 2003. O género no discurso das ciências sociais. *Análise Social*. 38 (168), 687-714.

Arnfred, S., 2009. African Feminists on Sexualities. *Review Articles / Études bibliographiques CJAS / RCEA*. 43 (1). 151-159.

Arnfred, S., 2011. *Sexuality and Gender Politics in Mozambique: rethinking gender in Africa*. Woodbridge: James Currey.

Arnfred, S., 2015. Female Sexuality as Capacity and Power? Reconceptualizing Sexualities in Africa. ASR Forum on Women and Gender in Africa: Part 1. *African Studies Review*. 58 (3) 149-170.

Baird, S., McIntosh, C. e Ozler, B., 2011. Cash or Condition? Evidence from a Cash Transfer Experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1709-53.

BCSD Portugal, 2019. *4 Educação de Qualidade*. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. BCSD Portugal. Disponível em <https://www.ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/> (acedido a 12 de outubro de 2019).

Birchall, J., 2018. *Early marriage, pregnancy and girl child school dropout*. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute for Development Studies.

Bryman, A., 2012. *Social Research Methods*, Oxford University Press, Oxford.

CECAP (Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros), 2018. *Situação dos Casamentos Prematuros em Moçambique: Tendências e Impacto*. Maputo: Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros (CECAP).

CESC (Centro de Aprendizagem e Capitação da Sociedade Civil), 2017. Percepção dos estudantes sobre o assédio sexual nas Escolas Secundárias, usando o Cartão do Reporte do Cidadão. Maputo: CEP – Programa Cidadania e Participação.

Coast, E., Jones, N., Francoise, U. M., Yadete, W., Isimbi, R., Gezahengne, K., Lunin, L. 2019. Adolescent Sexual and Reproductive Health in Ethiopia and Rwanda: A Qualitative Exploration of the Role of Social Norms. *Reproductive Health in Sub-Saharan Africa-Original Research*. January-March:1-16.

de Walque, D. e Valente, C., 2016. *Preventing excess female school dropout in Mozambique - Conditional transfers and the respective role of parent and child in schooling decisions*. Working paper. Londres: International Growth Centre.

Direcção de Planeamento e Cooperação, 2017. *Estatística da Educação Levantamento escolar 2017*. Maputo: MINEDH (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano).

DNEP (Direcção Nacional do Ensino Primário), 2015. *Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária*. MINEDH (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique).

Eloundou-Enyegue, P.M., Stycos, J.M. e Jah, F., 2004. *Integrating Education and Population Policy: The Gender-Equity Payoffs of Reducing Pregnancy-Related Dropouts*. SAGA Working paper. Cornell and Clark Atlanta Universities.

Estevão, P. e Alvares, M., 2014. What do we mean by school dropout? Early School Leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement. *Portuguese Journal of Social Science*, 13(1), 21-32.

Fox, L., Santibañez, L., Nguyen, V. e André, P., 2012. *Education Reform in Mozambique: Lessons and Challenges*. Washington: The World Bank.

Helpo, s.a. *Apoios pontuais*. Apadrinhamento. Disponível em: <http://helpo.pt/pt/apoios-pontuais> (acedido a 14 de outubro de 2019).

IBE (International Bureau of Education), 1934. *Recommendation 1: Compulsory Schooling and the Raising of the School Leaving Age*. IBE, Geneva. Disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/policy/ICE\\_PDFs/R01.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/policy/ICE_PDFs/R01.pdf) (acedido a 4 de outubro de 2019).

IBE-UNESCO, s.a. *History. Who we are*. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/en/who-we-are/history> (acedido a 09/08/2019).

INE (Instituto Nacional de Estatística), 2015. *Relatório Final do Inquérito ao Orçamento Familiar IOF 2014/2015*. (pdf) Maputo: INE. Disponível em: [file:///C:/Users/Helpo/Downloads/IOF2014\\_15\\_Relatorio\\_2015\\_FINAL\\_LayOut\\_24-05-2016.pdf](file:///C:/Users/Helpo/Downloads/IOF2014_15_Relatorio_2015_FINAL_LayOut_24-05-2016.pdf) (acedido a 05 de junho de 2019).

INE (Instituto Nacional de Estatística), 2017. *Censos 2017 – IV Recenseamento Geral da População e Habitação*. Documento Final de Apuramento Preliminar. Maputo: INE.

King, K. 2016. The global targeting of education and skill; policy history and comparative perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(6), 952-975.

Malauene, D. e Siteo, A., 2012. *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020*. Maputo: Ministério da Educação.

Malé, C. e Wodon, Q., 2016. *Basic Profile of Child Marriage in Mozambique*. Knowledge Brief. (pdf) Banco Mundial e ICRW (Centro Internacional para a pesquisa sobre as Mulheres). Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/229791468188364808/pdf/106407-BRI-ADD-SERIES-PUBLIC-HNP-Brief-Mozambique-Profile-CM.pdf> (acedido a 12 de junho de 2018).

Masino, S. e Niño-Zarazúa, M., 2015. *What Works to improve the quality of student learning in developing countries?* WIDER Working Paper 2015/033. Helsínquia: UNU-WIDER.

MINED, 2012. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Ministério da Educação, Maputo.

MINED, 2013. *Desempenho do sector da educação 2012, relatório, versão final (22/03/2013)*, Plano Estratégico de Educação, Reunião Anual de Revisão, Ministério da Educação, Maputo

Ministério da Saúde (MISAU), Instituto Nacional de Estatística (INE) e ICF International (ICFI), 2013. *Moçambique Inquérito Demográfico e de Saúde 2011*. (pdf) Maputo: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: [http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/inqueritos/inquerito-demografico-e-de-saude/ids-2011.pdf/at\\_download/file](http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/inqueritos/inquerito-demografico-e-de-saude/ids-2011.pdf/at_download/file) (acedido a 11 de março de 2018).

Morgan, C., Bowling, M., Bartram, J. e Kayser, G. L., 2017. Water, sanitation, and hygiene in schools: status and implications of low coverage in Ethiopia, Kenya, Mozambique, Rwanda, Uganda, and Zambia. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 220(6), 950–9.

Petroni, S., Das, M., Sawyer, S.M., 2019. Protection versus rights: age of marriage versus age of sexual consent. *Lancet Child Adolesc Health*. 3, 274-80.

Psacharopoulos, G. e Patrinos, H. A., 2002. *Returns to Investment in Education: A Further Update*. Policy Research Working Paper 2881. Washington, DC: The World Bank.

Psaki, S.R., 2015. *Addressing early marriage and adolescent pregnancy as a barrier to gender parity and equality in education*. Background paper prepared for the 2015 UNESCO Education for All Global Monitoring Report. New York: Population Council.

Raupp, M., Newman, B., Revés, L., 2013. *Impact Evaluation for the USAID/ Aprender a Ler Project in Mozambique. Baseline Report*. USAID/Mozambique.

República de Moçambique, 2015. *Estratégia Nacional de Combate e Prevenção aos Casamentos Prematuros 2016-2019*. (pdf) Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/wp-content/uploads/2016/02/ESTRATEGIA-NACIONAL-DE-PREVENCAO-E-COMBATE-DOS-CASAMENTOS-PREMATUROS-EM-MOCAMBIQUE.pdf> (acedido a 13 de junho de 2018).

República de Moçambique, 2018. *Política de género e estratégia da sua implementação*. Maputo.

ROSC (Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança), 2019. *Promulgada a Lei de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras*. ROSC. Disponível em: <http://www.rosc.org.mz/index.php/noticias/38-promulgada-a-lei-de-prevencao-e-combate-as-unioes-prematuras> (acedido a 27 de outubro de 2019).

Salvi, F., 2018. In the making: constructing in-school pregnancy in Mozambique. *Gender and Education*. 30(4), 494-512.

Scott, J.W., 1983. Women in History. The Modern Period. *Past and Present*, 101, 141-157.

Scott, J.W., 1986. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.

Starrs, A., Ezeh, A., Barker, G., Basu, A., Bertrand, J.T., Blum, R., Coll-Seck, A.M., Grover, A., Laski, L., Roa, M., Sathar, Z.A., Say, L., Serour, G.I., Singh, S., Stenberg, K., Temmerman, M., Biddlecom, A., Popinchalk, Summers, C., Ashford, L.S., 2018. Accelerate progress – sexual and reproductive health and rights for all: report of the Guttmacher-Lancet Commission. *The Lancet Commissions*, 391, 2642-92.

Stoebenau, K., Warner, A., Edmeades, J.D., Sexton, M., 2015. *Girls are like leaves on the wind. How gender expectations impact girls' education – A closer look from West Nile, Uganda*. Washington: International Center for Research on Women.

UATAF – AFC (Associação para o Fortalecimento Comunitário), s.a. *Relatório do estudo sobre casamentos prematuros. Projeto Fortalecimento de capacidades dos conselhos de escolas para um desenvolvimento organizacional sustentável*. USAID.

UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2018. *One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School*. Fact Sheet n.º 48. (pdf). UNESCO. Disponível em: - <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf> (acedido a 11 de outubro de 2019).



UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2019 a). *Effective transition rate*. Glossary. UNESCO. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/effective-transition-rate> (acedido a 11 de outubro de 2019).

UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2019 b). *Gender parity index (GPI)*. Glossary. UNESCO. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/gender-parity-index-gpi> (acedido a 11 de outubro de 2019).

UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2019 c). *Education: Effective transition rate from primary to secondary*. UNESCO. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=159> (acedido a 14 de outubro de 2019).

UNESCO, 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*. UNESCO. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147> (acedido a 22 de outubro de 2019).

UNESCO, 2015. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO, 2016. *Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education?* Policy Paper 27 – Fact Sheet 37. (pdf) Montreal: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245238E.pdf> (acedido a 01 de junho de 2018).

UNESCO, 2017. *Reducing global poverty through universal primary and secondary education*. Policy Paper 32 – Fact Sheet 44. (pdf) Montreal: UNESCO. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/reducing-global-poverty-through-universal-primary-secondary-education.pdf> (acedido a 12 de junho de 2018).

UNESCO, 2018. *Global Monitoring Report 2018: Meeting our commitments to gender equality in education. Gender review*. Paris, UNESCO.

UNESCO, 2019. *Global Education Monitoring Report – Gender Report: Building bridges for gender equality*. Paris, UNESCO.

UNESCO, s.a. *Member States*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/member-states/member-states-information/> (acedido a 09.09.2019)

UNFPA Moçambique (Fundo das Nações Unidas para a População), 2016. *10 Nossas Raparigas Nosso Futuro*. Suplemento do Relatório sobre a população Mundial para Moçambique 2016. (pdf) Maputo: UNFPA. Disponível em: <https://mozambique.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA%20Suplemento%202016%20PT%20lowRes.pdf> (acedido a 12 de outubro de 2019).

UNFPA Moçambique (Fundo das Nações Unidas para a População), 2019. *Rapariga Biz: "É um programa que muda a vida das adolescentes", diz Ministro Sueco*. Notícias. Disponível em: <https://mozambique.unfpa.org/pt/news/rapariga-biz-%C3%A9-um-programa-que-muda-vida-das-adolescentes-diz-ministro-sueco> (acedido a 12 de outubro de 2019).

UNICEF, 2018. *Mozambique: Statistics*. Disponível em: [https://www.unicef.org/infobycountry/mozambique\\_statistics.html](https://www.unicef.org/infobycountry/mozambique_statistics.html). (acedido a 1 de junho de 2018).

UNICEF Moçambique, 2014. *Situação das Crianças em Moçambique 2014*. (pdf) Maputo: UNICEF. Disponível em: <http://sitan.unicef.org.mz/> (acedido a 11 de março de 2018).

UNICEF Moçambique, 2019. *Moçambique é o primeiro país em África a lançar a iniciativa Spotlight para eliminar a violência contra as mulheres e raparigas*. Comunicados de imprensa. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/comunicados-de-imprensa/mo%C3%A7ambique-%C3%A9-o-primeiro-pa%C3%ADs-em-%C3%A1frica-lan%C3%A7ar-iniciativa-spotlight-para>. (acedido a 12 de outubro de 2019).

United Nations, 2015. *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

Vera Cruz, G. e Mullet, E., 2014. The Practice of Puxa-Puxa among Mozambican Women: A Systematic Inventory of Motives. *Journal of Sex Research*, 51 (8), 852-862.

Verger, A., Edwards, Jr. D. B., e Altinyelken H.K., 2014. Learning from all? The World Bank, aid agencies and the construction of hegemony in education for development. *Comparative Education*, 50(4), 381-399.

Wodon, Q., C. Male, A. Nayihouba, A. Onagoruwa, A. Savadogo, A. Yedan, J. Edmeades, A. Kes, N. John, L. Murithi, M. Steinhaus e S. Petroni, 2017. *Economic Impacts of Child Marriage: Global Synthesis Report*, Washington, DC: The World Bank and International Center for Research on Women.

World Bank, 2011. *Education Strategy 2020: Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington DC: The World Bank.

World Bank, 2014. *Education for All*. Brief. World Bank. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-for-all> (acedido a 11 de outubro de 2019).

Yin, R.K., 2014. *Case Study Research: Design and Methods*. 5.<sup>a</sup> edição. Los Angeles: Sage.

## ANEXOS

### Anexo A - Documentos de referência utilizados para a caracterização do contexto

Título	Autores	Editor	Ano da publicação
Situação das Crianças em Moçambique 2014		UNICEF Moçambique	2014
Education Reform in Mozambique – Lessons and Challenges	Louise Fox, Lucrecia Santibañez, Vy Nguyen, Pierre André	Banco Mundial	2012
Relatório Final do Inquérito ao Orçamento Familiar – IOF 2014/15		INE Moçambique	2015
Plano Estratégico de Educação (PEE) 2012-2016		Ministério da Educação – Moçambique	2012
Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS) 2012		INE Moçambique, Ministério da Saúde de Moçambique e ICF International	2013

## Anexo B – Guiões das entrevistas individuais

**Guião de entrevista Professor Masculino da Escola Secundária de Anchilo**

1 - Na realidade onde se encontra esta escola, considera que o acesso à Educação é igual entre rapazes e raparigas? Se sim, qual pensa ser a razão para que esta escola tenha mais 200 rapazes do que raparigas? Se não, quais são os fatores que considera responsáveis por essa situação?
2 - Conhece casos de abandono escolar? Já acompanhou algum? O que é que aconteceu?
3 - Como chegam ao seu conhecimento casos de raparigas que abandonam? Quais os procedimentos que a escola segue quando isso acontece?
4 - Quando o abandono escolar por parte das raparigas se deve a razões de casamento ou gravidez, essa situação é sinalizada ou comunicada de alguma forma? A escola tenta que a rapariga regresse?
5 - O que pensa sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Isso acontece nesta escola?
6 - Qual considera ser o entendimento da comunidade em relação à Educação da Rapariga?
7 - Enquanto professor, qual a sua perceção sobre a importância da Educação da Rapariga? Essa visão colide com a visão da comunidade, das lideranças tradicionais ou dos estudantes?
8 - Nos seus contactos com a liderança local e os representantes da comunidade, abordam o tema da Educação da Rapariga?
9 - Que responsabilidades acha que uma rapariga deve ter? Num casamento, quais devem ser as responsabilidades de uma mulher? As tarefas devem ser partilhadas?
10 - O que é um bom pai, um bom marido, um bom filho/a?
11 - Em que medida é que a Educação importa para as raparigas? E para o futuro de Nampula e de Moçambique? Como imagina esse futuro?
12 - Nestas comunidades, quais julga serem os fatores que mais influenciam a frequência ou abandono escolar das raparigas? Ou quem são as pessoas que mais influenciam o percurso das raparigas? Quem é responsável pela educação, carácter e maneira de ser de uma criança além da escola?
13 - Sente que a comunidade incentiva a manutenção das raparigas na escola? Ou haverá tarefas às quais se dá mais valor do que à frequência da escola?
14 - Quais pensa serem as maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola? E qual a vantagem que isso lhes poderá trazer?

**Guião de entrevista Professora Mulher da Escola Secundária de Anchilo**

1 - Na realidade onde se encontra esta escola, considera que o acesso à Educação é igual entre rapazes e raparigas? Se sim, qual pensa ser a razão para que esta escola tenha mais 200 rapazes do que raparigas? Se não, quais são os fatores que considera responsáveis por essa situação?
2 - Conhece casos de abandono escolar? Já acompanhou algum? O que é que aconteceu?
3 - Como chegam ao seu conhecimento casos de raparigas que abandonam? Quais os procedimentos que a escola segue quando isso acontece?
4 - Quando o abandono escolar por parte das raparigas se deve a razões de casamento ou gravidez, essa situação é sinalizada ou comunicada de alguma forma? A escola tenta que a rapariga regresse?
5 - O que pensa sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Isso acontece nesta escola?
6 - Qual considera ser o entendimento da comunidade em relação à Educação da Rapariga?
7 - Enquanto professor, qual a sua perceção sobre a importância da Educação da Rapariga? Essa visão colide com a visão da comunidade, das lideranças tradicionais ou dos estudantes?
8 - Nos seus contactos com a liderança local e os representantes da comunidade, abordam o tema da Educação da Rapariga?
9 - Que responsabilidades acha que uma rapariga deve ter? Num casamento, quais devem ser as responsabilidades de uma mulher? As tarefas devem ser partilhadas?
10 - O que é um bom pai, um bom marido, um bom filho/a?
11 - Em que medida é que a Educação importa para as raparigas? E para o futuro de Nampula e de Moçambique? Como imagina esse futuro?
12 - Nestas comunidades, quais julga serem os fatores que mais influenciam a frequência ou abandono escolar das raparigas? Ou quem são as pessoas que mais influenciam o percurso das raparigas? Quem é responsável pela educação, carácter e maneira de ser de uma criança além da escola?

- 13 - Sente que a comunidade incentiva a manutenção das raparigas na escola? Ou haverá tarefas às quais se dá mais valor do que à frequência da escola?
- 14 - Quais pensa serem as maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola? E qual a vantagem que isso lhes poderá trazer?
- 15 - Sendo mulher, já foi procurada pelas raparigas para façarem de temas como a higiene feminina, o casameto ou a gravidez?
- 16 - Sendo mulher e professora, acha que as raparigas olham para si como um modelo a seguir? E pensa que esse modelo colide com o que é esperado delas na comunidade onde vivem?

**Guião de entrevista Direção da Escola Secundária de Anchilo**

- 1 - A diferença entre o número de rapazes e de raparigas nesta escola é muito grande. Há mais 200 rapazes do que raparigas. Porque acha que isso acontece?
- 2 - Conhece casos de abandono escolar? Já acompanhou algum? O que é que aconteceu?
- 3 - Quando há casos de abandono escolar, quais os procedimentos que a escola segue? Esses registos são mantidos e podem ser consultados?
- 4 - Quando o abandono escolar por parte das raparigas se deve a razões de casamento ou gravidez, essa situação é sinalizada ou comunicada de alguma forma? A escola tenta que a rapariga regresse?
- 5 - O que pensa sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Isso acontece nesta escola?
- 6 - Qual considera ser o entendimento da comunidade em relação à Educação da Rapariga?
- 7 - Enquanto diretor da escola, qual a sua perceção sobre a importância da Educação da Rapariga? Essa visão colide com a visão da comunidade, das lideranças tradicionais ou dos estudantes?
- 8 - Nos seus contactos com a liderança local e os representantes da comunidade, abordam o tema da Educação da Rapariga?
- 9 - Que responsabilidades acha que uma rapariga deve ter? Num casamento, quais devem ser as responsabilidades de uma mulher? As tarefas devem ser partilhadas?
- 10 - O que é um bom pai, um bom marido, um bom filho/a?
- 11 - Em que medida é que a Educação importa para as raparigas? E para o futuro de Nampula e de Moçambique? Como imagina esse futuro?
- 12 - Nestas comunidades, quais julga serem os fatores que mais influenciam a frequência ou abandono escolar das raparigas? Ou quem são as pessoas que mais influenciam o percurso das raparigas? Quem é responsável pela educação, carácter e maneira de ser de uma criança além da escola?
- 13 - Sente que a comunidade incentiva a manutenção das raparigas na escola? Ou haverá tarefas às quais se dá mais valor do que à frequência da escola?
- 14 - Quais pensa serem as maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola? E qual a vantagem que isso lhes poderá trazer?
- 15 - Por favor faça uma breve caracterização da escola: Quais as escolas primárias de onde provêm os alunos? Quantos professores estão na escola e quantos são mulheres? A escola tem instalações sanitárias separadas por género?

**Guião de entrevista Representante Feminina da Comunidade**

- 1 - Na comunidade onde vive, acha que as raparigas e os rapazes têm igual oportunidade de ir à escola?
- 2 - Conhece raparigas que deixaram de estudar? O que é que aconteceu?
- 3 - Pensa que é importante as raparigas irem à escola? Porquê?
- 4 - Quando as raparigas deixam de estudar, as pessoas falam sobre isso? O que dizem?
- 5 - O que pensa sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Isso acontece nesta escola?
- 6 - Que responsabilidades acha que uma rapariga deve ter? Num casamento, quais devem ser as responsabilidades de uma mulher? As tarefas devem ser partilhadas?
- 7 - O que é um bom pai, um bom marido, um bom filho/a?
- 8 - Se a mulher casar jovem, o que vão dizer as vizinhas e os vizinhos?

9 - Se a rapariga for à escola e não tiver tempo para ajudar a família, o que vai a família dizer?
10 - O que diz às suas filhas, sobrinhas em relação à escola?
11 - Em que medida é que a Educação importa para as raparigas? E para o futuro de Nampula e de Moçambique? Como imagina esse futuro?
12 - Nestas comunidades, quais julga serem os fatores que mais influenciam a frequência ou abandono escolar das raparigas? Ou quem são as pessoas que mais influenciam o percurso das raparigas? Quem é responsável pela educação, caráter e maneira de ser de uma criança além da escola?
13 - Sente que a comunidade incentiva a manutenção das raparigas na escola? Ou haverá tarefas às quais se dá mais valor do que à frequência da escola?
14 - Quais pensa serem as maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola? E qual a vantagem que isso lhes poderá trazer?
15 - Já aconteceram situações de conflito entre a escola e a comunidade? Como se resolveram?

**Guião de entrevista Representante do Conselho da Escola Secundária de Anchilo**

1 - Na realidade onde se encontra esta escola, considera que o acesso à Educação é igual entre rapazes e raparigas? Se sim, qual pensa ser a razão para que esta escola tenha mais 200 rapazes do que raparigas? Se não, quais são os fatores que considera responsáveis por essa situação?
2 - Conhece casos de abandono escolar? Já acompanhou algum? O que é que aconteceu?
3 - Como chegam ao seu conhecimento casos de raparigas que abandonam? Toma algumas medidas quando isso acontece?
4 - Quando o abandono escolar por parte das raparigas se deve a razões de casamento ou gravidez, essa situação é sinalizada ou comunicada de alguma forma? O Conselho de escola intervém?
5 - O que pensa sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Isso acontece nesta escola?
6 - Qual considera ser o entendimento da comunidade em relação à Educação da Rapariga?
7 - Enquanto representante da comunidade, qual a sua perceção sobre a importância da Educação da Rapariga? Essa visão colide com a visão da comunidade, das lideranças tradicionais ou dos estudantes?
8 - Nos seus contactos com a liderança local e os representantes da comunidade, abordam o tema da Educação da Rapariga?
9 - Que responsabilidades acha que uma rapariga deve ter? Num casamento, quais devem ser as responsabilidades de uma mulher? As tarefas devem ser partilhadas?
10 - O que é um bom pai, um bom marido, um bom filho/a?
11 - Em que medida é que a Educação importa para as raparigas? E para o futuro de Nampula e de Moçambique? Como imagina esse futuro?
12 - Nestas comunidades, quais julga serem os fatores que mais influenciam a frequência ou abandono escolar das raparigas? Ou quem são as pessoas que mais influenciam o percurso das raparigas? Quem é responsável pela educação, caráter e maneira de ser de uma criança além da escola?
13 - Sente que a comunidade incentiva a manutenção das raparigas na escola? Ou haverá tarefas às quais se dá mais valor do que à frequência da escola?
14 - Quais pensa serem as maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola? E qual a vantagem que isso lhes poderá trazer?
15 - Já aconteceram situações de conflito entre a escola e a comunidade? Como se resolveram?

**Guião de entrevista Aluna da Escola Secundária de Anchilo**

1 - Na tua comunidade, conheces rapazes ou raparigas que abandonaram a escola? Por que motivos isso aconteceu?
2 - Continuar na escola para ti é fácil? Já estiveste em situação de abandono escolar? O que aconteceu?
3 - Achas que é importante continuar na escola? E isso é igual para os rapazes e para as raparigas? Achas que os motivos para as raparigas abandonarem a escola são diferentes dos motivos para os rapazes?
4 - Nos casos de raparigas que abandonaram, podes descrever uma situação que conheças?
5 - Tu e os teus amigos falam sobre o abandono dessas raparigas? O que pensam sobre isso?

- 6 - O que pensas sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Conheces raparigas nessa situação? Vocês falam sobre isso? O que te dizem elas?
- 7 - Para ti o que é um bom pai, uma boa mãe, um bom filho, uma boa filha?
- 8 - Pensas que as raparigas devem continuar na escola ou devem fazer outras tarefas como ajudar a cuidar dos irmãozinhos, ajudar a família, casar? Que tarefas pensas que devem ser da responsabilidade da mulher num casamento? E que tarefas devem ser da responsabilidade do homem? As tarefas devem ser partilhadas?
- 9 - Achas que a comunidade incentiva a manutenção das raparigas na escola? Ou haverá tarefas às quais se dá mais valor do que à frequência da escola?
- 10 - Quais pensas serem as maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola? E que vantagens ir à escola lhes poderá trazer?
- 11 - Quem é o responsável pela educação, caráter e maneira de ser de uma criança além da escola?
- 12 - Como vês o futuro de Moçambique? E de Nampula? Qual a importância da educação para esse futuro?
- 13 - Como imaginas o teu futuro? E que importância pode a escola ter para alcançares esse futuro?
- 14 - A tua família incentiva-te a estudar?
- 15 - As outras mulheres da tua comunidade incentivam-te a estudar?

### Guião de entrevista Aluno da Escola Secundária de Anchilo

- 1 - Na tua comunidade, conheces rapazes ou raparigas que abandonaram a escola? Por que motivos isso aconteceu?
- 2 - Continuar na escola para ti é fácil? Já estiveste em situação de abandono escolar? O que aconteceu?
- 3 - Achas que é importante continuar na escola? E isso é igual para os rapazes e para as raparigas? Achas que os motivos para as raparigas abandonarem a escola são diferentes dos motivos para os rapazes?
- 4 - Nos casos de raparigas que abandonaram, podes descrever uma situação que conheças?
- 5 - Tu e os teus amigos falam sobre o abandono dessas raparigas? O que pensam sobre isso?
- 6 - O que pensas sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Conheces raparigas nessa situação? Vocês falam sobre isso? O que te dizem elas?
- 7 - Para ti o que é um bom pai, uma boa mãe, um bom filho, uma boa filha?
- 8 - Pensas que as raparigas devem continuar na escola ou devem fazer outras tarefas como ajudar a cuidar dos irmãozinhos, ajudar a família, casar? Que tarefas pensas que devem ser da responsabilidade da mulher num casamento? E que tarefas devem ser da responsabilidade do homem? As tarefas devem ser partilhadas?
- 9 - Achas que a comunidade incentiva a manutenção das raparigas na escola? Ou haverá tarefas às quais se dá mais valor do que à frequência da escola?
- 10 - Quais pensas serem as maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola? E que vantagens ir à escola lhes poderá trazer?
- 11 - Quem é o responsável pela educação, caráter e maneira de ser de uma criança além da escola?
- 12 - Como vês o futuro de Moçambique? E de Nampula? Qual a importância da educação para esse futuro?
- 13 - Como imaginas o teu futuro? E que importância pode a escola ter para alcançares esse futuro?

### Guião de entrevista Serviços Distritais de Educação de Nampula, Cidade

- 1 - Qual a posição dos Serviços Distritais em relação à Educação da Rapariga? Existe uma estratégia definida para esta área específica?
- 2 - Chega ao vosso conhecimento quando há raparigas que abandonam a escola? Como é que isso se processa e que medidas tomam em relação a essa situação?
- 3 - Os Serviços Distritais sabem quantas raparigas abandonaram a escola na sua área de influência e os motivos desse abandono? Há comunicação entre as escolas e os Serviços Distritais? Quais os procedimentos utilizados?
- 4 - Já acompanhou de perto algum caso de abandono escolar? O que aconteceu?
- 5 - Qual considera ser o entendimento da comunidade em relação à Educação da Rapariga?
- 6 - O que pensa sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Essa é uma medida adotada pela maioria das escolas?
- 7 - No seu entender, quem é o responsável pela educação, caráter e maneira de ser de uma criança além da escola?
- 8 - O que é um bom filho/boa filha? E um bom marido/mulher? Como é que a escola deve contribuir para essas características?

9 - Num casamento, quais devem ser as responsabilidades do homem e da mulher? A divisão de tarefas deve ser partilhada?

10 - Na Província de Nampula, quais julga serem os fatores que mais influenciam a frequência ou abandono escolar das raparigas?

11 - Nos seus contactos com a liderança local e os representantes da comunidade, abordam o tema da educação da rapariga?

12 - Como vê o futuro de Moçambique? E de Nampula? Qual a importância da educação para esse futuro?

#### **Guião de entrevista Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula**

1 - Qual a peso da Educação da Rapariga na estratégia de intervenção da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano?

2 - Existe alguma estratégia de intervenção específica para as raparigas? Sei que a DP de Educação tem um Oficial de Género? Qual o seu papel, a sua formação e que atividades realiza?

3 - A DP sabe quantas raparigas abandonaram a escola na sua área de influência e os motivos desse abandono? Há comunicação entre as escolas e a DP? Quais os procedimentos utilizados?

4 - Já acompanhou de perto algum caso de abandono escolar? O que aconteceu?

5 - São realizadas tentativas de reintegração das raparigas nas escolas? Se sim, como são levadas a cabo, sob a responsabilidade de quem? Conhece casos de sucesso ou de insucesso? Pode descrever o que aconteceu?

6 - O que pensa sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Essa é uma medida adotada pela maioria das escolas?

7 - No seu entender, quem é o responsável pela educação, caráter e maneira de ser de uma criança além da escola?

8 - O que é um bom filho/boa filha? E um bom marido/mulher? Como é que a escola deve contribuir para essas características?

9 - Num casamento, quais devem ser as responsabilidades do homem e da mulher? A divisão de tarefas deve ser partilhada?

10 - Na Província de Nampula, quais julga serem os fatores que mais influenciam a frequência ou abandono escolar das raparigas?

11 - Serão esses fatores entendidos da mesma forma por agentes de educação, estudantes, comunidades e lideranças tradicionais? Por exemplo, se a rapariga abandona por apoiar a família a cuidar de um doente, isso pode ser entendido positivamente pela família e negativamente pela escola? Conhece exemplos destes conflitos? Como podem ser mediados?

12 - Como vê o futuro de Moçambique? E de Nampula? Qual a importância da educação para esse futuro?



Anexo C – Guiões dos *focus group***Guião de *focus group* - Pais e Mães de estudantes da Escola Secundária de Anchilo**

1 - Na vossa comunidade, conhecem casos de rapazes ou raparigas que abandonam a escola? Quais foram as causas desse abandono?
2 - Algum de vocês tem filhos que abandonaram a escola? O que aconteceu? Qual foi a vossa reação?
3 - Acham que as raparigas abandonam mais a escola dos que os rapazes? Os pais incentivam mais os filhos homens a frequentar a escola do que as filhas mulheres?
4 - É frequente ouvirem falar de casos de abandono escolar de entre os vossos amigos ou familiares? O que dizem quando isso acontece? Quais são os comentários que ouvem na comunidade?
5 - Quando uma rapariga abandona para casar, o que significa isso para a sua família?
6 - O que pensam sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Conhecem casos desses? O que aconteceu?
2 - O que esperam para o futuro dos vossos filhos homens? E dos vossos filhos mulheres? O que é um bom filho? O que é uma boa filha?
8 - Num casamento, que tarefas devem ser da responsabilidade da mulher? E do homem? Deve haver divisão de tarefas?
9 - Acham que a comunidade incentiva a manutenção das raparigas na escola? Ou haverá tarefas às quais se dá mais valor do que à frequência da escola?
10 - Quais pensam serem as maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola? E que vantagens ir à escola lhes poderá trazer?
11 - Quem é o responsável pela educação, caráter e maneira de ser de uma criança além da escola?
12 - Como imaginam o futuro de Moçambique? E de Nampula? E o vosso? Qual a importância da educação para esse futuro?
13 - Incentivam os vossos filhos a estudar? Como o fazem? Que estratégias/palavras usam?
14 - As outras mulheres da comunidade incentivam as raparigas a estudar?

**Guião de *focus group* - Estudantes da Escola Secundária de Anchilo**

1 - Na vossa comunidade, conhecem casos de rapazes ou raparigas que abandonaram a escola? Quais foram as causas desse abandono? Acham que há diferenças nas causas de abandono escolar entre rapazes e raparigas?
2 - Para vocês, estudar é uma tarefa fácil? Já algum de vocês esteve em situação de abandono escolar? O que aconteceu?
3 - Acham importante ir à escola? Porquê? E isso é igual para os rapazes e para as raparigas?
4 - É frequente ouvirem falar de casos de abandono escolar de entre os vossos amigos ou familiares? O que dizem quando isso acontece?
5 - Falam sobre estas situações? Com quem? Com os professores, com os familiares, com os amigos? O que dizem?
6 - O que pensam sobre a proibição das raparigas grávidas frequentarem o ensino diurno? Conhecem casos desses? O que aconteceu?
7 - Que características deve ter um bom pai, uma boa mãe, um bom filho, uma boa filha?
8 - Num casamento, que tarefas devem ser da responsabilidade da mulher? E do homem? Deve haver divisão de tarefas?
9 - Acham que a comunidade incentiva a manutenção das raparigas na escola? Ou haverá tarefas às quais se dá mais valor do que à frequência da escola?
10 - Quais pensam serem as maiores dificuldades para as raparigas se manterem na escola? E que vantagens ir à escola lhes poderá trazer?
11 - Quem é o responsável pela educação, caráter e maneira de ser de uma criança além da escola?
12 - Como imaginam o futuro de Moçambique? E de Nampula? E o vosso? Qual a importância da educação para esse futuro?
13 - As vossas famílias incentivam-vos a estudar? O que vos dizem?
14 - As outras mulheres da comunidade incentivam as raparigas a estudar?

Anexo D – Códigos para efeitos de tratamento dos dados atribuídos às entrevistas e *focus group* realizados

Pessoa entrevistada	Código
Professor	E1
Professora	E2
Membro da Direção da Escola	E3
Mãe	E4
Membro do Conselho de Escola	E5
Aluna	E6
Aluno	E7
Representante do Governo – Nível Distrital	E8
Representante do Governo – Nível Provincial	E9

Grupo de pessoas	Código
Pais e Mães	GF1
Alunas	GF2
Alunos	GF3

Anexo E – Locais de realização das entrevistas e *focus group*

Pessoa entrevistada	Local de realização da entrevista
Professor	Biblioteca Pública Provincial de Nampula
Professora	ES de Anchilo
Membro da Direção da Escola	ES de Anchilo
Mãe	Residência
Membro do Conselho de Escola	ES de Anchilo
Aluna	ES de Anchilo
Aluno	ES de Anchilo
Representante do Governo – Nível Distrital	Escritório Helpo Nampula
Representante do Governo – Nível Provincial	DPEDH de Nampula

Grupo de pessoas	Local de realização da entrevista
Pais e Mães	EPC de Matibane
Alunas	ES de Anchilo
Alunos	ES de Anchilo

## Anexo F – Grelha de Análise de Conteúdo

Categoria	Sub-categoria	
1. Abandono escolar	a) Problemática do abandono escolar	a1) Perceção da situação
	b) Fatores institucionais	b1) Transferência para o Ensino Noturno por questões de gravidez ou casamento; b2) Distância entre escola e residência; b3) Incapacidade da escola; b4) Assédio sexual; b5) Papel da Escola e Professores; b6) Papel do Conselho Escolar; b7) Papel do Governo
	c) Relação com Gravidez/casamento prematuro	c1) Gravidez/Casamento
	d) Fatores culturais	d1) Falta de suporte/incentivo familiar; d2) Falta de motivação/valorização da Educação; d3) Ritos de iniciação sexual; d4) Contexto Rural; d5) Realização de tarefas domésticas; d6) Mau comportamento na escola (rapazes e raparigas); d7) Papel da família
	e) Fatores económicos	e1) Pobreza
2. Papéis de género no contexto do norte rural de Moçambique	a) Papéis de género	a1) Papel da mulher; a2) Papel do homem; a3) Papel do rapaz; a4) Papel da rapariga

Anexo G – Número de alunos e alunas na Escola Primária Completa de Matibane em 2018 (Fonte: DID Helpo)

	MATRICULADOS			AVALIADOS			APROVADOS			REPROVADOS		
	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M
1ª classe	72	90	162	90	71	161	81	58	139	9	13	22
2ª classe	62	73	135	70	57	127	58	41	99	12	16	28
3ª classe	38	48	86	48	38	86	36	28	64	12	10	22
4ª classe	30	26	56	27	23	50	17	16	33	10	7	17
5ª classe	58	41	99	37	31	68	28	26	54	9	5	14
6ª classe	46	44	90	40	42	82	17	26	43	23	16	39
7ª classe	31	10	41	24	6	30	21	5	26	3	1	4
Total	337	332	669	336	268	604	258	200	458	78	68	146