

WLSA Moçambique

Buscando sentidos

**Género e sexualidade entre jovens estudantes
do ensino secundário, Moçambique**

**Conceição Osório
Teresa Cruz e Silva
Colaboração de:
Valuarda Monjane**

Maputo, 2008

FICHA TÉCNICA:

Título: Buscando sentidos. Género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário, Moçambique

Autoras: Conceição Osório e Teresa Cruz e Silva

Colaboração especial de: Valuarda Monjane

Assistentes de investigação: Biel Andifói, Hélio Andifói, Alfa Miguel, Francisco de Assis Monior, Nourinho Ernesto Bazo, Baltazar Muianga, Nárcia Manjate

Editor: WLSA Moçambique

Escultura da capa: Sónia Sultuane (por cortesia da autora)

Fotografia da capa: Pedro Sá da Bandeira (por cortesia do autor)

Composição gráfica: WLSA Moçambique

Revisão Linguística: Maria José Arthur

Impressão: CIEDIMA, SARL

A WLSA Moçambique é financiada pela Embaixada dos Países Baixos, OXFAM, HIVOS, PNUD, MASC e Fundação Ford

Nº de registo – 5570/RLINLD/2008

1.000 exemplares

Maputo, 2008

Agradecimentos

Agradecemos a todas e todos que contribuíram para a realização deste estudo. Não podemos, no entanto, deixar de mencionar que os agradecimentos especiais vão para Sérgio Martins e Constâncio Victor Adelino da Direcção de Planificação e Cooperação do Ministério da Educação e Cultura e para o Professor Manuel Araújo da Universidade Eduardo Mondlane, pela sua sempre generosa colaboração.

Equipa de Investigação:

Conceição Osório – Investigadora da WLSA Moçambique e Coordenadora do Projecto

Teresa Cruz e Silva - Investigadora Associada da WLSA Moçambique e docente da UEM-CEA

Valuarda Monjane - Assistente de Investigação da WLSA Moçambique

Biel Andifói - Assistente de Investigação da WLSA Moçambique e estudante da ISPU - Quelimane

Hélio Andifói - Assistente de Investigação da WLSA Moçambique e estudante da UEM - Maputo

Alfa Miguel - Assistente de Investigação da WLSA Moçambique e estudante da UCM - Pemba

Francisco de Assis Monior - Assistente de Investigação da WLSA Moçambique e estudante UCM - Pemba

Nourinho Ernesto Bazo - Assistente de Investigação da WLSA Moçambique e docente da UEM-FLCS

Baltazar Muianga - Assistente de Investigação WLSA Moçambique e docente da UEM-FLCS

Nárcia Manjate - Assistente de Investigação da WLSA Moçambique e monitora da UEM- FLCS.

Siglas e Acrónimos

CEDAW	Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women
CNAM	Conselho Nacional para o Avanço da Mulher
DIU	Dispositivo Intra-uterino
DNM	Direcção Nacional da Mulher
DSR	Direitos Sexuais e Reprodutivos
EP	Ensino Primário
EPT	Educação Para Todos
ESG	Ensino Secundário Geral
FNUAP	Fundo das Nações Unidas para a População
GATV	Gabinete de Aconselhamento e Testagem Voluntária
HIV	Vírus de Imunodeficiência Adquirida
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INE	Instituto Nacional de Estatística
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
ITS	Infecção por Transmissão Sexual
MAGEEQ	Mainstreaming Gender Equality in Europe
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MISAU	Ministério de Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
PARPA	Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta
PIB	Produto Interno Bruto
PGEI	Política de Género e Estratégias de Implementação
PNAM	Plano Nacional para o Avanço da Mulher
PPI	Plano Prospectivo Indicativo
SADC	Southern African Development Community
SAAJ	Serviços Amigos de Adolescentes e Jovens
SIDA	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
SNE	Sistema Nacional de Educação
SSR	Saúde Sexual e Reprodutiva
WLSA	Women And Law in Southern Africa Research and Education Trust

Índice

Prefácio	11
Introdução	13
1. Dilemas da pesquisa: problemas e escolhas	25
1.1. Socialização: o conceito e a sua operacionalidade na pesquisa	27
1.2. Socialização familiar e escolar: processos, mecanismos e Agentes	30
1.3. Juventude(s) e identidade(s): continuidades e trânsitos	38
1.4. As dimensões da análise e a amostra	43
A amostra	47
Localização geográfica das escolas	48
Caracterização da População Inquirida	53
2. Género e Políticas Públicas Educacionais em Moçambique	59
2.1. Instrumentos e Convenções Internacionais	63
2.2. Instrumentos Nacionais	66
O Programa Quinquenal do Governo, 2006 -2009	67
A Agenda 2025	69
O Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA)	70
O Plano Nacional para o Avanço da Mulher (PNAM)	72
Política de Género e Estratégias de Implementação (PGEI)	74
2.3. Políticas Públicas de Educação em Moçambique	75
Sistema de Educação em Moçambique	76
Política Nacional de Educação (PNE)	78
Política Nacional de Educação e Estratégias de sua Implementação 1995/1999	79
Planos Estratégicos de Educação (PEE)	82
Plano Estratégico de Educação I (1999-2003)	82
Plano Estratégico de Educação 2005-2009 (PEE II)	87
Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 (PEEC)	88
As Unidades de Género	97
3. Famílias, aprendizagens e apropriações	103
3.1. A família como espaço de socialização	105

3.2. A influência dos pais na educação das/dos jovens	110
3.3. A divisão de trabalho	118
3.4. Discursos e papéis sociais	126
3.5. Género e sexualidade	134
A construção dos géneros e sexualidade	140
Puberdade e ritos de iniciação	152
4. Escola e identidades, continuidades e rupturas	169
4.1. A finalidade social da escola	172
4.2. Família e Escola: uma relação perturbada	181
4.3. Família e escola: afinidades e complementaridades	189
O discurso do conflito	198
Acordos e desacordos: a diversidade ambígua	207
4.4. Relação professor-aluna/o: a discriminação “positiva”	211
4.5. O “ideal comunitário” e o futuro	224
5. O corpo feminino: sexualidade e violência de género	239
5.1. Vida Sexual, representações e práticas	244
Vida sexual e o lugar do desejo	248
Media, erotismo/pornografia e comportamentos juvenis	254
5.2. Gravidez, poder e submissão	275
5.3. Assédio sexual das raparigas: a violência oculta	294
O olhar feminino	299
O olhar dos rapazes	310
5.4. O sentido da violência	312
Escola: trânsitos e permanências	324
Conclusão	329
ANEXO 1 – Guiões de entrevistas	349
ANEXO 2 - Caracterização das áreas espaciais de estudo	359
ANEXO 3 – Codificação da amostra e do grupo alvo	395
ANEXO 4 - Instituições e indivíduos contactados	399

Prefácio

Esta obra é simultaneamente fruto de grandes interrogações sobre o modo como as identidades juvenis e a sexualidade se conformam com os modelos dominantes do feminino e do masculino, e da vontade de melhor entender como é que se estrutura a violência contra as raparigas, neste tempo em que se a modernidade se afirma dominante, ela coabita igualmente com instituições e práticas tradicionais e/ou (re)tradicionalizadas.

Numa altura em que os jovens aparecem cada vez mais nos discursos públicos, como pretexto ou como alvo da acção, pareceu importante à Conceição Osório e à Teresa Cruz e Silva interrogarem-se sobre a construção das identidades e das sexualidades, num processo pleno de ambiguidades e de vários sentidos, tendo como referência a escola, supostamente não apenas o lugar da modernidade como também o da igualdade entre raparigas e rapazes. Não nos propõem uma leitura fácil, mas antes nos conduzem por caminhos sinuosos, procurando, com isso, resgatar as ambivalências, os trânsitos e o agenciamento presentes em cada contexto e em cada situação. E por este meio nos apresentam a imagem vívida de jovens raparigas e rapazes que, buscando sentidos que lhes permita moverem-se e afirmarem-se como sujeitos, tanto se conformam como se rebelam, apropriando-se e rejeitando normas e valores. Estes processos, quase sempre dolorosos, são diferentes para rapazes e raparigas, revelando-nos como a construção do masculino e do feminino, apesar de influências múltiplas e simultâneas da modernidade, se faz segundo a

matriz de um modelo patriarcal que subordina as mulheres e as orienta para a sujeição, controlando-lhes o corpo e modelando a maneira como lhes é permitido viverem a sua sexualidade. A violência contra as raparigas na escola, protagonizada por professores mas também por colegas, tantas vezes negada ou minimizada, é aqui exposta através da análise dos mecanismos que a naturalizam e banalizam.

E ao longo da leitura damos-nos conta de que o que fez mover as autoras foram não só os desafios teóricos que enfrentaram para construir modelos que lhes permitissem pensar estas realidades plurais e até contraditórias, mas também a vontade de contribuir com ferramentas que possibilitem a intervenção para garantir que os jovens, raparigas e rapazes, sejam sujeitos de direitos e sejam chamados, cada vez mais, a intervir e a decidir sobre os seus destinos.

Para finalizar, queria realçar que esta obra lança vários questionamentos que seria interessante de prosseguir em outras pesquisas, que nos permitam acercar-nos cada vez mais destas realidades vivas e fugazes.

Maria José Arthur
WLSA Moçambique
Maputo, Agosto de 2008

Introdução

A questão das identidades sociais tem sido um dos campos mais privilegiados nos estudos sobre a modernidade. Novos modelos de análise têm sido propostos, procurando responder à transitoriedade entre global e local, entre unidade e diversidade. A modernidade fragmenta o “eu” que transita entre impotência e diluição identitária, perante a multiplicidade e os constrangimentos da “oferta” e as “necessidades” de escolha. Neste processo de procurar reconhecer-se e ser reconhecido o sujeito vai simultaneamente resistir às “pertencas” que lhe são impostas e à adesão reflexiva que lhe dá sentido. São estas as reflexões centrais que nos orientaram neste trabalho.

Quando nos referimos aos processos de construção identitária temos que ter em atenção os factores que estruturam formas e dimensões particulares de desigualdade. Referimo-nos concretamente à hierarquia de género que exprime, organizando e reorganizando, uma realidade fundada na distinção de poder entre mulheres e homens. As identidades sociais de homens e de mulheres exprimem o conjunto de normas e valores que, condicionando as representações e práticas sociais, revelam as características do modelo cultural de feminilidade e masculinidade. É este modelo, mediado por agentes e instrumentos culturais, que define e orienta o conjunto de elementos e dimensões que permitem a existência de identidades diferenciadas de mulheres e homens. Isto significa que as muitas e complexas

dimensões que compõem as identidades se conciliam e se compatibilizam num modelo que define os pressupostos do feminino e do masculino.

Embora as componentes identitárias sejam sujeitas às disposições (do ponto de vista, por exemplo, da origem social) estruturadas e transmitidas nos diversos meios de pertença, existe o que se pode chamar de afinidades comportamentais que, sendo transversais aos diferentes contextos, configuram a identidade social dos homens e das mulheres. Disto não resulta nem uma a-historicidade da construção social dos valores e práticas que compõem as identidades masculinas e femininas, nem uma perspectiva essencialista e redutora ao sexo, das diferenças entre homens e mulheres, porque são dependentes das experiências, dos contextos históricos e do *habitus*¹ que caracterizam a diversidade humana.

Sobre a anatomia sexual realiza-se uma construção social que propõe e perspectiva para as identidades dos homens e das mulheres um modelo que tem como fonte as diferenças biológicas, naturalizando as diferenças e as desigualdades entre os dois sexos. Portanto, conquanto sobre as identidades sociais intervenham um conjunto de elementos exógenos à dimensão sexual/biológica, esta aparece como referente, o que permite que a sua construção seja um processo que acompanha todo o ciclo de vida. Neste, os papéis e as funções que as pessoas foram assumindo/adquirindo e as componentes referentes à sexualidade são determinantes para a integração social dos actores. Esta integração realiza-se pela partilha e adesão aos valores que constituem o fundamento do modelo social. Sendo este organizado e estruturado pela diferença sexual, é sobre esta que se elabora e naturaliza a desigualdade entre homens e mulheres. Como a história largamente o demonstra, embora a dominação masculina seja realizada através de múltiplos instrumentos e meios de referência, o corpo e as diferenças anatómicas entre os seres humanos são o “texto

¹ *Habitus* é um conceito desenvolvido por P. Bourdieu e C. Passeron (1987), para distinguir o conjunto de disposições que caracterizam, diferenciam e configuram o pensamento e as condutas dos grupos sociais.

de cultura” que expressa, por excelência, o modelo que subalterniza as experiências e as vidas das mulheres e, portanto, é um lugar central de expressão identitária. É isto que leva a uma definição de sexualidade como o conjunto de verdades e saberes produzidos e validados pelos discursos sociais sobre o sexo, e que determinam e normalizam as condutas sexuais (Foucault, 1987; 1984).

É nesta perspectiva que, ao falarmos de identidades de género para caracterizar os processos de construção da(s) masculinidade(s) e das feminilidade(s) e as relações de poder que as percorrem, não podemos deixar de estabelecer a articulação, mas também a diferenciação, com as identidades sexuais referidas ao modo como mulheres e homens vivem a sexualidade (Louro, 2001).

Ainda na esteira dos estudos de Foucault sobre poder e sexualidade, os desconstrutivistas subvertem as oposições entre masculino e feminino mostrando como cada um contém o(s) outro(s) numa pluralidade complexa e ambígua. Utilizando os instrumentos analíticos propostos por Jacques Derrida, Butler (2003) procura analisar o discurso sobre o sexo como produto não apenas de uma descrição do visível, mas também como produtor, isto é, ao mesmo tempo que a linguagem nomeia, também produz, constrói e configura os corpos à norma. É neste sentido e em função de um modelo assente numa lógica que naturaliza a desigualdade, que o corpo e o sexo são genderizados. A proposta de Butler avança com uma concepção de identidade como *efeito* que se expressa e desenvolve por e em diferenciação, e devendo ser analisada em função de relações de poder, construídas e constituídas em instâncias de validação de natureza patriarcal que normalizam e classificam as representações, as condutas e as interpretações que delas se fazem².

² Butler (2003) introduz o conceito de performatividade para propor uma nova perspectiva da análise das identidades, acentuando por um lado, o papel das instituições e das estruturas discursivas na produção do sujeito e, rompendo por outro lado, com a visão hegemónica heterossexual que parte da noção de sexo (como categoria inamovível) para classificar e hierarquizar.

Este conjunto de questões que colocam e/ou acrescentam novos problemas e contribuições para o estudo das identidades, são particularmente valiosas quando se trata de perceber os modos de construção das identidades juvenis, marcadas pela instabilidade, pela ambivalência e flexibilidade. A contínua busca pelo reconhecimento e pela diferença, traduzidas por processos de identificação (e desidentificação) expressos, por exemplo, na circulação das/dos jovens num circuito de vinculações e desvinculações, conduz a que o processo de construção das identidades juvenis ponha em evidência diferentes e específicos níveis de conflitualidade e de interacção com o social. O modo como as/os jovens produzem os mecanismos de adesão, filtragem e ruptura face à diversidade das escolhas e possibilidades oferecidas, mas também face à “imposição” da ordem imposta, tem que ser analisado não apenas como processo, mas como processo fragmentado de trânsitos e circularidades.

No caso de Moçambique, a realização de uma pesquisa sobre a construção de identidades juvenis procura encontrar algumas respostas e, principalmente, abrir pistas para o conhecimento dos factores que intervêm na construção identitária das/dos jovens em processo de escolarização, particularmente para o modo como se apropriam/rejeitam e criam a auto-identidade, enquanto grupo e enquanto indivíduos.

Independente em 1975, depois de dez anos de luta armada contra o colonialismo português, é instaurado em Moçambique um regime de partido único que tem como fundamento da acção a libertação da terra e dos homens. A sociedade que se pretende criar, assentando numa concepção de identidade nacional uniforme e socialista, é validada por uma ideologia que, ao mesmo tempo que procura romper com a dominação colonial, tem como pressuposto a imposição de uma identidade colectiva esvaziada da diferença. A enunciação do “homem novo” como ideal do homem moçambicano, evidencia a supremacia de uma vanguarda que reserva para si o direito de escolha dos “bons” valores e das “boas” práticas, rejeitando e disciplinando os mecanismos de coesão da sociedade tradicional

moçambicana através da ocultação ou manipulação dos conflitos que punham em questão a unidade construída³. Esta negação da diferença, ao mesmo tempo que lança para a “clandestinidade” os mitos e os ritos estruturantes, impõe uma ordem política e social que, acentuando a inclusão e a igualdade de “todas e todos os moçambicanos”, define com o rigor ideológico do regime os parâmetros dessa inclusão e dessa igualdade. O sentido permitido da liberdade conferida às mulheres e homens possibilita-lhes apenas actuar num contexto de vigilância (em relação a si e aos outros) e de correspondência com os desígnios políticos e ideológicos definidos por instâncias validadas na luta contra o colonialismo, e revalidadas após a independência pelo projecto político revolucionário. É assim que os discursos emancipatórios são contidos nos limites definidos pelo sistema: por exemplo, a luta das mulheres pela igualdade de direitos, que teve grande sucesso do ponto de vista da igualdade formal, traduzida nas campanhas de alfabetização e na luta pelo acesso ao trabalho e por salário igual, esbarra tanto com a manutenção essencialista dos papéis das mulheres (descritas como complementos masculinos), como com a impossibilidade de reivindicação da diferença.

A nova ordem implica uma espécie de mutação genética forçada nos modos e nas formas de organização social. A criação de novas fidelidades obriga a romper ou a sobrepor, numa lógica plena de ambiguidades e violência, com as antigas fidelidades assentes no parentesco, na vizinhança e na lealdade às chefias tradicionais. Isto vai afectar a estrutura social e cultural, com sinais aparentemente de sentido contrário: por um lado, vivem-se as emoções da liberdade e da universalidade de direitos conquistados e, por outro lado, “estranham-se” os quotidianos marcadamente ideologizados que revelam, ao mesmo tempo, uma certa anomia e uma procura de reinvenção de modos de vida.

³ Embora sem a carga “positivista” e sumária que o sentido de sociedade tradicional tem na escola durkheimiana, operámos criticamente com o conceito de solidariedade mecânica como ponto de partida para balizar a sociedade tradicional moçambicana.

As agressões armadas do apartheid sul-africano e do regime rodesiano e principalmente a guerra civil agravada em meados da década de 80 devastam o país, apressando a falência do sistema político num contexto de grande violência material e simbólica, em que o discurso do “inimigo interno” se sobrepõe ao ideal societário de justiça e igualdade. Com o final da guerra em 1992⁴ e a adopção de um sistema multipartidário, são expostas com clareza as opções neoliberais iniciadas nos anos 80 com as políticas de ajustamento estrutural. A desocultação da pobreza e do desemprego, as restrições ao acesso à saúde e educação, e o abandono das políticas de protecção social, levam a uma contínua e sistemática desestruturação do tecido social.

É no contexto de mudanças constantes e de procura de sentidos que caracterizaram a sociedade moçambicana depois que o país se tornou independente (1975), que se situa o problema da construção das identidades juvenis. Numa sociedade tão complexa e plural como Moçambique, exposta nos últimos trinta anos a diferenciados e contraditórios modelos sociais e culturais, são vários os mecanismos e recursos desencadeados, mobilizados e geridos nos processos de identificação e desidentificação. Este problema remete-nos hoje para uma questão que julgamos importante referir: a recuperação dos elementos de coesão rejeitados e/ou reprimidos com a ideologia totalizante imposta em 1975 e a abertura a uma globalização económica e cultural, conduzem a processos simultâneos de retradicioanalização e modernização, percorridos por uma extrema ambiguidade, como por exemplo, acontece com a mercantilização dos ritos de iniciação.

Estes processos que se conflitam e se “comprometem” numa ordem de valores que circula entre a conservação e a “força” da inovação, levam a que a educação das/dos jovens passe a ser feita ao ritmo dos factores que intervêm e violentam a organização social e familiar. O conteúdo da educação inicial torna-se muito simplificado, com maior

⁴ A 4 de Outubro de 1992, a FRELIMO e a RENAMO assinam em Roma o Acordo Geral de Paz que põe fim ao conflito armado entre as duas partes.

visibilidade e acutilância nas zonas urbanas, onde as famílias sofrem de forma mais intensa os efeitos da modernidade, confrontando-se com diferentes e por vezes contraditórias instâncias de legitimação de valores e condutas. Estas reflectem-se na substituição, partilha e/ou confronto da família como mediadora das escolhas juvenis, pelos/com amigos (na escola ou fora dela) e *media*, sem que se tenham produzido ainda as necessárias compatibilidades na educação das/dos jovens, entre os espaços privados e públicos. Isto significa que, embora não possamos falar numa hegemonia de novos valores, há sinais de surgimento de outros fundamentos normativos no comportamento das/dos jovens, em conflito (e por vezes em simultâneo) com os antigos elementos de socialização primária.

Como acontece no caso deste estudo, sendo o grupo alvo constituído por jovens estudantes que partilham durante longos anos um espaço gerador de conhecimentos e atitudes, pode configurar-se o surgimento de um ou mais modelos de comportamento reconhecidos como “normais” no meio escolar. Este reconhecimento, que é produto da partilha de valores comuns, pode entrar em conflito com a socialização familiar criando rupturas ao nível da construção identitária, ao produzir dois modelos de comportamento, compatíveis ou não. O conhecimento escolar, sendo “cego” como espaço de modernidade, visa transmitir saberes assentes na neutralidade, não diferenciando sexualmente, ao contrário do que acontece na família, o objecto/sujeito do conhecimento⁵.

No entanto, pesquisas realizadas em Moçambique (Matavele et al., 2005; Bagnol e Ernesto, 2003)⁶, cujos resultados também se confirmam neste estudo, como veremos nos próximos capítulos, demonstram que a escola, embora utilizando mecanismos específicos

⁵ O espaço, os agentes escolares e os saberes transmitidos têm como pressupostos a igualdade e a uniformidade constitutivas dos sistemas de educação como aparelho dos estados modernos.

⁶ É útil referir que os estudos sobre escola e género apenas começaram a ser desenvolvidos de forma sistemática nos últimos 10 anos, predominando, até então, pesquisas que acentuam uma lógica classista, encobrindo, na realidade, outras formas de desigualdade.

de construção de saberes e atitudes, não questiona, ou pelo menos não cria rupturas profundas na estrutura da desigualdade. Isto é, mantêm-se os papéis sociais que projectam a diferença entre direitos de rapazes e raparigas. Por exemplo, o abuso e o assédio sexual sobre as raparigas são representados mais como violação das normas e práticas tradicionais, do que como violação dos seus direitos, imputando-se às jovens grande parte da responsabilidade sobre a sua prática. A vergonha e a ocultação da violência continuam a ter como pano de fundo uma concepção pecaminosa do corpo da mulher.

Esta pesquisa nasce pois da necessidade de produzir evidências sobre os processos e os mecanismos de construção das identidades sociais das/dos jovens alunas/os que frequentam as escolas secundárias do Primeiro Nível (8^a, 9^a e 10^a classes), no confronto entre espaços familiares e escolares e grupos de amigos.

Sendo que a taxa líquida de escolarização no Primeiro Nível do ensino secundário em 2007 é de apenas de 7.3%⁷ a nossa escolha tem a ver com duas ordens de factores: a primeira é que a partir da 8^a classe o ensino deixa de ser obrigatório e gratuito, o que acarreta estímulos e esforços adicionais, sendo interessante identificar as motivações que levam as jovens a aceder à escola, principalmente tendo em conta a persistência nas zonas rurais de um modelo cultural que, aparentemente, não considera a escolarização das raparigas como determinante para o seu futuro. A segunda ordem de factores tem a ver com o facto deste grupo alvo ter uma idade inicial entre os 12 e 13 anos, oferecendo portanto maior possibilidade, na diversidade e na complexidade, de compreender como e porque processos as identidades sexuais estão a ser construídas.

Considerando que a sexualidade é uma das dimensões centrais para a compreensão da forma e dos meios utilizados pelo modelo cultural para distinguir e formatar a feminilidade e a masculinidade, procurámos identificar as normas e os valores que na construção de

⁷ Moçambique. Ministério de Educação e Cultura/Departamento de Planificação e Cooperação (2007a). Estatística da Educação: Levantamento Escolar, 2007. Maputo.

uma representação sobre a sexualidade e os direitos sexuais e reprodutivos, conformam as identidades juvenis. Do mesmo modo, e tendo em conta que os mecanismos de socialização são “violentos”, na medida em que impõem comportamentos conformes à ordem familiar/escolar, procurámos também reconhecer os elementos distintivos da violência, comuns a qualquer inclusão/exclusão, em comparação com os dispositivos que caracterizam a violência de género. Por outro lado, identificamos neste estudo os conflitos e/ou as rupturas provocados por agentes em diferentes contextos de socialização, que podem, eventualmente, configurar e/ou potenciar elementos de uma nova identidade.

A pesquisa foi realizada em 2006 e 2007 nas províncias de Maputo, Zambézia, Cabo Delgado e ainda na cidade de Maputo, abrangendo assim as zonas sul, centro e norte do país, e escolas geograficamente distribuídas por distritos que apresentam características sociais, culturais e económicas diferenciadas. Foram entrevistados 448 rapazes e 488 raparigas, totalizando 936 informadores dentro do grupo alvo.

Ao longo destes dois anos o trabalho teve alguns constrangimentos e ajustamentos que interferiram na análise e que, por isso, julgamos importantes referir.

Na primeira fase da pesquisa as entrevistas foram realizadas em grupo e por sexo numa média de cinco jovens por entrevista. Constatou-se que embora as questões fossem colocadas em termos muito abertos e de opinião sobre as várias categorias (Anexo 1), os discursos das/dos jovens eram constrangidos pela presença das/dos entrevistadoras/res, por vezes confundidas/os ou com mandantes das direcções das escolas ou com inspectoras/res escolares, resultando em muitos silêncios e discursos politicamente correctos, ou em listagens de queixas contra o ambiente escolar. Por outro lado, algumas das questões colocadas, dizendo directamente respeito a experiências vividas ou conhecidas sobre o exercício da sexualidade, provocaram um clima de desconfiança entre pares o que perturbou

algumas vezes a obtenção da informação, ou mesmo até constrangimentos na discussão de certos temas, induzindo outras vezes um tipo de discurso que acentuava uma “imagem ideal” produzida pela autoridade familiar. A saída encontrada foi introduzir na segunda fase da pesquisa entrevistas individuais e deixar fluir a conversa nas entrevistas colectivas, levando a que o debate se instalasse em torno de questões circulares ao tema que se pretendia tratar.

No entanto, todas estas dificuldades constituíram para nós um desafio metodológico muito interessante, ajudando a perceber e a confrontar as diferenças entre a imagem de si e dos outros que as/os jovens queriam deixar passar, e as suas práticas quotidianas. Estas diferenças e aparentes contradições entre o “que sou” e “o que deveria ser” levaram a prestar especial atenção às rupturas e/ou conformações entre a legitimidade conferida pelas e pelos jovens às instâncias de socialização. Esta questão foi particularmente útil na análise do tema sobre o exercício da sexualidade, com destaque para o conflito entre as motivações para o início da vida sexual e seu exercício por parte das jovens raparigas e a ordem do discurso que, acentuando a chantagem amorosa masculina, moraliza e disciplina o desejo sexual feminino.

Um outro tipo de constrangimentos e que nos surpreendeu, tem a ver com a percepção das perguntas pelas e pelos jovens. Uma vez o seu conteúdo parecia difícil de entender, noutras as dificuldades situavam-se ao nível da compreensão da própria língua (o português foi a língua das entrevistas). Ora isto pode traduzir o não domínio da língua do ensino, mesmo entre alunas/os que têm entre oito a dez anos de escolaridade, e também pode exprimir a existência de uma aprendizagem que privilegia a reprodução do conhecimento e que directa ou indirectamente nos remete para a relação professor-aluna/o. Este problema levou-nos, na segunda fase da pesquisa, a aprofundar os assuntos relacionados tanto com a representação da legitimidade da autoridade do professor e o carácter arbitrário do exercício dessa autoridade, como com as estratégias utilizadas,

principalmente pelas jovens, para manipularem e reverterem esse mesmo poder a seu favor.

Os resultados da pesquisa oferecem uma série de ilustrações que evidenciam estes e outros desafios enfrentados ao longo de dois anos de trabalho, abrindo ao mesmo tempo espaço para novos campos de pesquisa.

Atendendo a que o objecto do estudo se centra em identidades e em identidades juvenis num contexto de mudança, mudança esta que advém não só da singularidade dos processos políticos, sociais e culturais vividos em Moçambique, mas também da fluidez e mobilidade que percorre o reconhecimento e os sentidos das/dos jovens, este livro procura num primeiro momento discutir conceitos e justificar as opções teórico-metodológicas, analisando em seguida as políticas de educação no país e o seu compromisso com a igualdade de género. Considerando que a construção das identidades de género se faz, de forma mais contínua, por referência à família e à escola, procurámos destacar os mecanismos de socialização que em cada um destes espaços pretendem organizar valores e comportamentos, dialogando e conflituando, bem assim como as estratégias que o grupo alvo encontra para aderir ou romper com os modelos de socialização que lhe são impostos. Esta análise constitui o terceiro e quarto capítulos. Finalmente, sendo a construção da sexualidade o campo por excelência da demarcação das diferenças e desigualdades entre mulheres e homens, dedicamos-lhe o último capítulo deste livro.

1. Dilemas da pesquisa: problemas e escolhas

O conhecimento das lógicas e mecanismos que organizam a construção das identidades juvenis num contexto escolar de média e longa duração, e que constitui o objecto da nossa pesquisa, foi orientado por um quadro teórico assente numa perspectiva que procura através da educação veiculada na família e na escola, identificar os elementos e os processos que podem explicar o reconhecimento identitário que as raparigas e os rapazes fazem de si e dos outros. Neste sentido, a teoria feminista como produtora de um aparelho conceptual organizado em torno da análise relacional das distinções e disposições das mulheres e dos homens, é o ponto de partida para a construção das categorias e dimensões da pesquisa. Este ponto de partida tem como fundamento a proposta de Scott (2005) do feminismo da diferença, no sentido em que a igualdade de direitos tem que assentar no reconhecimento de experiências sociais diferenciadas, sob pena de branquear os contextos e os dispositivos de produção da desigualdade.

Tomando como base a socialização primária realizada na escola e na família e os modos de circulação e apropriação pelas e pelos jovens, adoptámos como questões centrais os espaços, os rituais e os mecanismos que vão “compondo” diferentemente as identidades masculinas e femininas e nestas as representações e práticas da sexualidade. Neste trabalho, as representações sobre sexualidade são ao mesmo tempo produto e expressão da construção das identidades. Isto é, as imagens que nos habitam sobre a capacidade das mulheres

exercerem a sua sexualidade e controlar o seu corpo, são o resultado do modo como a sociedade concebe o papel e a função da mulher, manifestando também, pela forma como o discurso se exprime, o controlo legítimo e legitimado do seu corpo.

Nesta pesquisa procurámos também aprofundar questões que aparecem como circulares às identidades sexuais, clarificando de forma mais ampla e rigorosa as relações sociais de género e as tensões e os conflitos existentes entre modelos de socialização. Isto significa que se temas como os ritos de iniciação e modos de pensar e viver a primeira menstruação continuam a ser privilegiados, no que se refere à educação sexual realizada na família, introduziram-se novas dimensões sobre os modos de construir, organizar e legitimar hierarquias assentes na desigualdade de género. Neste sentido, procurámos perceber como as relações pais-filhas/os, professores-alunas/os são determinadas por uma ordem de subalternidade feminina. Damos uma particular importância à interpretação dos discursos dos pais e professores (actores “ocultos” na pesquisa) pelas e pelos jovens. Assim, procurámos reconhecer as “verdades” juvenis sobre o papel que família e professores⁸ jogam na construção das identidades, e como estas se exprimem diferentemente nos dois sexos. Do mesmo modo, pretendeu-se avaliar as mudanças que a circulação e a identificação por/com diferentes espaços provocam nas expectativas juvenis e no modo como se distinguem das gerações anteriores e dos seus próprios pares. Desta forma, procurou-se introduzir uma abordagem mais direccionada para processos de socialização que permitissem analisar com maior rigor os contextos sociais (e os recursos postos à sua disposição) que informam e formam as relações sociais de género.

⁸ A maioria dos professores do ensino secundário é do sexo masculino, não existindo diferenciações assinaláveis na caracterização da relação com jovens nos casos em que as professoras são mulheres.

1.1. Socialização: o conceito e a sua operacionalidade na pesquisa

A abordagem do conceito de socialização na disciplina sociológica tem sido realizada em consonância com os quadros teóricos que diferenciam/acentuem dimensões e componentes específicas. Os contextos, os mecanismos, os agentes e os processos de subjectivação podem ocupar lugares diversos na orientação do conhecimento da realidade social.

A questão da acção dos espaços de socialização sobre a construção das identidades e a diferença entre valores fundadores e valores de referência que vão sendo adaptados, incorporados ou excluídos ao longo do ciclo de vida, corresponde à distinção que é feita entre socialização primária e secundária. No caso da nossa pesquisa, a classificação clássica entre família como espaço de socialização primária (Laslett, 1972) e escola como fornecendo e acrescentando valores a uma arquitectura previamente desenhada na família, tornou-se pouco operativa. Para nós, o facto da família e da escola actuarem simultaneamente sobre as/os jovens (lembramos que se trata de um grupo alvo que tem oito a dez anos de frequência escolar num ensino de formação geral) levou-nos, neste estudo, a considerar, tal como Darmon (2006) propõe, a família e a escola como meios de socialização primária. Esta opção, que resultou da definição do objecto da pesquisa, não se traduz numa visão generalizadora e generalista que amalgama os mecanismos e os actores de socialização para a compreensão dos processos que intervêm na construção das identidades juvenis. Pelo contrário, esta orientação permitiu-nos, ao distinguir o papel da família e da escola, perceber, por um lado, como se cruzam, se aliam e se contrariam os elementos de socialização veiculados em cada um desses contextos, e por outro lado, analisar a multiplicidade de influências, que não pertencendo aos espaços família e escola, ajudam a caracterizar o modo e as tendências que orientam a construção identitária. Se esta perspectiva que procura conciliar processos globais com locais (e localizados) pode não contribuir para a “caracterização rigorosa” das identidades juvenis,

revela, ao desocultar as ambiguidades que são inerentes às construções identitárias, o convívio e/ou a oposição entre modelos de socialização e entre estes e a apropriação subjectiva a que são sujeitos quando aceites/rejeitados e principalmente reconstruídos pelas e pelos jovens.

Pela socialização incorporam-se as maneiras de ver, de estar e de classificar o mundo, a vida, o “eu” e os outros, e que constituem a herança cultural (Bourdieu, 1980). É com o conceito de herança cultural que vamos procurar identificar os valores e as práticas legítimas, principalmente no modo como na família se transmitem, seja através da divisão de trabalho (mecanismo explícito de socialização), seja através dos ruidosos silêncios sobre sexualidade. Mas estas disposições que “estão” no sujeito e que são determinadas pela hegemonia de modelos culturais e sociais dominantes, são elas próprias sujeitas à acção de novas experiências e novos contextos. Por esta razão, a socialização é organizada por processos de reprodução de um sistema de organização e classificação do mundo e das pessoas. Mas estes são também processos de desafio, de rejeição e de inclusão pelo sujeito de novos elementos. É esta perspectiva de diálogo entre o *habitus* formatado pela herança cultural e as novas disposições que vão sendo incorporadas, que nos permite analisar as permanências e/ou alterações nas relações sociais de género: considerando a estrutura de poder que percorre a construção de uma identidade feminina subalterna e os mecanismos que a sustentam, é possível avaliar não apenas os aspectos formais da mudança, mas a existência (ou não) de componentes que apontam para o surgimento de “novas” configurações das identidades femininas. E aqui pode jogar um papel importante a escola e a horizontalidade de mecanismos e objectivos de socialização, porque, mesmo se aparente, esta horizontalidade é geradora de tensões e de contestação, expressa no corpo de saberes, nas relações que se estabelecem tanto “no seio da instituição como nas suas margens” e que determinam a colisão e/ou adaptação entre o modo de socialização familiar e o modo de socialização escolar (Darmon, 2006: 64). No caso de Moçambique, e tendo em conta um sistema de educação que não inclui a maioria

das/dos adolescentes e jovens em idade escolar⁹, é particularmente interessante identificar como se debatem e conflituam os modelos de socialização e quais as estratégias desenvolvidas pelas e pelos jovens para as capturarem e integrarem. Tal como afirmam alguns historiadores¹⁰, relativamente à relação entre história e historiador, pode-se afirmar que na construção das identidades se tem que contar não apenas com a força dos factos, mas com a possibilidade que o sujeito tem de harmonizar de forma coerente o que dele se espera e o que ele deseja.

Numa outra perspectiva, alguns autores reenviam à reflexão sobre o surgimento de um “novo ideal comunitário” expresso pela circulação das/dos jovens (mas não só) em novos grupos, que lhes oferecem a cada instante e de forma fluida novos espaços de identificação e reconhecimento (Maffesoli, 1988). Segundo este autor, o papel ocupado por estes espaços e grupos a que chama “tribos”, são as respostas não previstas pela ordem dominante moderna, isto é, a explicação dos elementos de coesão dos grupos juvenis (surgidos à margem dos meios de massificação clássicos), não pode ser feita apenas pelos quadros teóricos oferecidos pela sociologia tradicional que compartimentam de forma mais ou menos positivista a realidade social. Neste sentido, Maffesoli procura analisar, através do papel do que chama micro grupos, “o sentimento de *pertença* em função de uma *ética* específica e no quadro de uma *rede* de comunicação” (Maffesoli, 1988: 245-246)¹¹. Estes grupos caracterizam-se pelo seu carácter efémero e pela sua simultaneidade, ou seja, neles as/os jovens procuram e absorvem os elementos que lhes permitem reconhecerem-se como colectivo, com rituais e normas perfeitamente definidas. O que distingue as “tribos” modernas e as transforma em fenómeno social que não pode, se queremos compreender as

⁹ A taxa líquida de escolarização no primeiro nível do ensino secundário é de 7.3 % (Moçambique. Ministério de Educação e Cultura/Departamento de Planificação e Cooperação (2007a). Estatística da Educação: Levantamento Escolar, 2007. Maputo).

¹⁰ Furet (1982), Perrot, (1975) e Veyne (1978) discutem na construção do facto histórico os processos de aproximação à objectividade.

¹¹ A palavra em itálico é um destaque do próprio autor.

identidades, deixar de ser estudado, é a sua multiplicidade e pluralidade e extrema precariedade e fluidez. É isto que permite a construção e/ou reconstrução do colectivo e sua diferenciação e/ou identificação face aos outros colectivos, sem que a individualidade se dilua. Esta abordagem que recusa reduzir a análise das identidades juvenis a maniqueísmos confortáveis mas pouco rigorosos, foi decididamente uma ferramenta de grande utilidade para a compreensão das razões que levam as/os jovens alunas/os a agregarem-se, seja na igreja, nos bares, ou nos mercados, desenvolvendo em cada um deles rituais de pertença, construindo, integrando e adaptando, face à multiplicidade que lhes é oferecida, diferentes componentes identitárias¹².

1.2. Socialização familiar e escolar: processos, mecanismos e agentes

Neste trabalho adoptámos o conceito de família, como meio de pertença, que configura desde o início do ciclo de vida as identidades dos seus protagonistas. Na família desenvolvem-se relações sociais que estruturam, classificam e hierarquizam os papéis e as funções sociais de cada um dos seus membros. Nesse sentido, a família é um lugar privilegiado de reprodução da ordem social. Pela divisão do trabalho, pela disposição e distribuição das pessoas pelos espaços, materiais e simbólicos, por mimetismo dos mais velhos, as crianças aprendem a situar-se no mundo, a identificarem-se primeiro como membros do grupo e a reconhecerem-se depois como individualidade (Dinelli, 2007). É nesta perspectiva de pertença e separação que foram estudados os mecanismos, meios e agentes da aprendizagem familiar que orientam a construção das identidades, atendendo particularmente às dimensões que organizam as relações sociais de género. Isto significou a opção por uma orientação reveladora dos

¹² Embora seja um fenómeno eminentemente urbano e que apresenta muita diversidade, foi possível também constatar, mesmo nas zonas mais “ruralizadas” na Zambézia, Cabo Delgado e Maputo, a formação de grupos de jovens que se reúnem em “permanência precária” em torno de interesses que vão desde a simples conversa (“passar o tempo”) até ao desporto, actividades teatrais, e visionamento de filmes nas pequenas barracas do mercado informal.

meios utilizados na família para distinguir e diferenciar os papéis sociais de mulheres e de homens: a divisão do trabalho, a aprendizagem da sexualidade, as expectativas familiares relativas ao comportamento dos rapazes e das raparigas, foram as dimensões por nós privilegiadas, na construção do modelo de análise.

As formas de família e a sua definição e caracterização constituíram um outro problema metodológico. Em Moçambique, a estrutura social sofreu grandes abalos mercê das transformações sociais e políticas, particularmente a guerra civil, o deslocamento das populações, o agravamento da situação económica e os mecanismos demarcantes da exclusão social. Este conjunto de transformações sociais conduzem o indivíduo a passar por diversos arranjos domésticos ao longo das várias etapas da sua vida familiar, o que nos leva a uma leitura do sistema familiar como um processo em constante movimento (Fonseca, 2000). Sem querer menosprezar o modelo ocidental de família ou os sistemas de parentesco, não podemos deixar de observar que nas zonas rurais não é possível hoje encontrar tendências que outrora permitiam classificar de forma rigorosa, grupos domésticos “extensos” ou grupos domésticos “múltiplos”, constituídos no primeiro caso, por descendentes, ascendentes e colaterais, e no segundo, por grupos de famílias de vários casais unidos directa ou indirectamente por laços de sangue (Lasch, 1977)¹³. Significa que, se de algum modo, podemos falar em nuclearização das famílias rurais e também nas urbanas, este conceito não é, no caso desta pesquisa, suficientemente abrangente, considerando a existência de famílias, no sentido da convivialidade e provimento no mesmo espaço, compostas, por exemplo, por tios, primos e sobrinhos ou por cunhados e irmãs, avós e netos. Esta questão coloca-nos dois tipos de necessidades: um, de natureza teórica, de construir um novo conceito de família que sendo

¹³ Mesmo se considerarmos que subsistem ainda nas zonas rurais formas remanescentes de características de grupos extensos aos quais se faz apelo em certos momentos da vida da família, como, por exemplo, no que se refere a ritos de passagem como são os ritos de puberdade femininos e provavelmente durante os casamentos e a morte, como veremos mais adiante, ao tratarmos especificamente da família.

suficientemente amplo, possa dar conta das novas realidades; outro de definição, aplicado já neste estudo, dos elementos que permanecendo ou estando ausentes nas famílias das/dos jovens, que constituem o grupo alvo, permitam caracterizar “os modelos de distribuição de autoridade e as relações de poder que presidem à definição da estrutura familiar” (Saraceno, 1992: 20). A saída para estes problemas foi manter, embora provisoriamente, uma caracterização da família como um meio¹⁴ onde pessoas, com vínculos de consanguinidade e/ou afinidade, partilham o mesmo espaço e recursos e desenvolvem relações de convivência e dependência material e simbólica. A nossa abordagem procura assim responder às lógicas de comportamento familiar no quotidiano das relações sociais.

É nossa intenção compreender como os novos elementos (ou os velhos recompostos) classificatórios da modernidade, como a instabilidade e o risco, podem reorientar a construção identitária. Esta última dimensão é especialmente importante no caso da nossa pesquisa, dado que, devido à localização das escolas secundárias e à recomposição da estrutura social familiar, é grande a circulação das/dos jovens por diferentes contextos familiares (que incorporam os afins), o que pode conduzir à flutuação dos mecanismos e agentes da aprendizagem. Se considerarmos que o “eu”, é socialmente construído e conseqüentemente marcado pelos diversos laços sociais que acompanharam o processo de socialização, estamos a lidar com formas de identidade construídas num processo contextual e que se definem e redefinem também em função do(s) outro(s). Face a esta situação, procurámos igualmente compreender de que forma as/os jovens, ao mesmo tempo que se reconhecem e são reconhecidos no seio da família, se vão autonomizando, recriando o seu “eu”, ou o seu conjunto de “eus”, que deverão ser objecto de uma gestão nas diversas interacções a que se expõe no quotidiano (Pappámikail, 2007).

¹⁴ A unidade residencial a que podemos chamar “casa” ou “família” continua a ser o foco da nossa análise.

O conhecimento de como as/os jovens se apropriam dos valores familiares e desenvolvem estratégias de conformação e rejeição face à pluralidade de fontes e agentes de informação familiar, constituiu, aliás, um dos aspectos centrais do nosso trabalho: foi importante identificar, através dos discursos juvenis, os mecanismos de legitimação dos valores transmitidos pelas “novas” famílias e a sua adaptação à ordem social, ordem social esta que procura combinar uma concepção moderna de desenvolvimento e de direitos com um modelo cultural que determina, por via da diferenciação sexual, uma estrutura assente na desigualdade entre mulheres e homens. Isto significa que, se por um lado o discurso, a lei e as políticas do estado favorecem uma igualdade formal que, quer se queira quer não, cria instabilidade nas relações de poder estabelecidas e legitimadas pelo(s) modo(s) de socialização familiar, por outro lado, há permeabilidades e compatibilidades entre os valores “públicos” e “privados” que permitem a permanência mais ou menos pacífica ou conflitual, de uma estrutura de género subalterna.

A questão do conflito e/ou coesão entre modos e fins de socialização é analisada na pesquisa, através dos mecanismos que a escola, como espaço público, desenvolve: do ponto de vista metodológico procurou-se compreender a influência da educação formal e dos processos de incorporação na construção das identidades juvenis.

A pesquisa sobre educação escolar tem sido objecto de uma grande diversidade, estreitamente relacionada com o alargamento da rede de escolas públicas no mundo, com a massificação da educação e com as demandas sociais face aos objectivos da educação. A sociologia da educação tem-se desenvolvido em torno de um vasto campo de objectos que vão desde os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, com trabalhos que acentuam as didácticas, a avaliação e o funcionamento técnico das diferentes disciplinas, até aos estudos sobre os rituais que estruturam as relações sociais e os mecanismos de aprendizagem (McLaren, 1992; Lobrot, 1992). A introdução da escolaridade obrigatória e o acesso à escola de crianças de origem social diversa levantou um leque de novos problemas a que a

sociologia, principalmente a partir do final da década de 50 do século XX, procurou dar resposta. Surge uma diversidade de estudos que analisam a escola como fenómeno cultural, como espaço de reprodução da ordem social dominante e como lugar de domesticação dos jovens oriundos das classes mais pobres (Bourdieu e Passeron, 1987). Desenvolveu-se assim uma linha de investigação que procura articular as finalidades sociais e ideológicas dos grupos dominantes ao sistema de educação, sendo este um mecanismo de exclusão e de (re)configuração das classes sociais. Deste ponto de vista, busca-se desnudar a aparente democratização da escola, acentuando a reprodução dos factores de dominação ideológica que determinam a continuada exclusão social dos mais pobres. Um dos temas privilegiados nesta abordagem é o insucesso escolar que passa a ser analisado como estratégia de manutenção e conformação com uma ordem social que “precisa” da massificação para cumprir os seus modelos de desenvolvimento, mas que não permite a circulação e a permeabilidade classista. Esta visão, devedora da perspectiva marxista oitocentista é questionada por trabalhos de Foucault (1987), que procura romper com o mecanicismo linear e simplista, introduzindo uma abordagem que trata a escola como espaço dinâmico, onde se produzem relações sociais, onde se constroem papéis e onde se “negoceia” o poder. Quer dizer que a escola não é apenas um espaço de reprodução da ordem, mas ela própria é produtora de contestação a essa mesma ordem. É nesta linha que trabalhos mais contemporâneos procuram analisar a escola, simultaneamente como o espaço público essencial para satisfazer as expectativas sociais, mas também como o lugar gerador de mudança (Sposito, 2006). É também nesta perspectiva que vamos procurar abordar a questão da socialização na escola, dando particular atenção a três conjuntos de questões:

- O primeiro tem a ver com o modo como, através dos discursos das/dos alunas/os, se organizam as compatibilidades entre a aprendizagem familiar e a aprendizagem escolar e como as/os jovens se situam entre finalidades e sistemas de valores que se estruturam diferenciadamente. Nesta óptica, procurou-se

compreender como (e se) os estímulos desenvolvidos pelo sistema de educação suportam a incorporação, nas/nos alunas/os, de novas disposições relativamente ao reconhecimento que fazem de si e dos outros (Abrantes, 2003b).

- O segundo conjunto de questões refere-se às relações sociais entre professores e alunas/os e no seio destes, e aos elementos que nessas relações sociais alicerçam e legitimam a autoridade e o poder. Neste sentido, foi prestada uma atenção particular aos atributos do bom e mau comportamento, aos atributos que servem para classificar raparigas e rapazes e aos atributos (e rituais de comunicação) que legitimam o prémio e a sanção.

- O terceiro conjunto de problemas a analisar tem a ver com a influência da escola na construção das identidades sexuais, ou seja, procurou-se identificar de que modo as representações da sexualidade feminina e masculina são alteradas, a partir dos conhecimentos adquiridos, ou pelo contrário, são objecto de uma revisão, mais ou menos coerente, mas que não “toca” a “essência” da estrutura de género. Neste campo, também serão feitas referências à adesão das/dos jovens aos grupos de pares e a sua influência para a construção das identidades.

Os discursos sobre o corpo continuam a ser aprofundados, no sentido mais lato de acção sobre o corpo biológico e a sua transformação em corpos dominados e dominantes através do exercício tanto do poder soberano como do poder disciplinar¹⁵. Significa que sobre o corpo se configuram as disposições que exprimem a ordem social nas suas dimensões múltiplas e plurais. O corpo comunica em cada momento e em cada espaço os dispositivos que o tornam reconhecível para si e para os outros (Bordo, 1988; Foucault, 1987; Kaufmann, 2005).

¹⁵ Como procuraremos demonstrar, na família e na escola estes dois tipos de poder articulam-se ou sucedem-se para punir e disciplinar os corpos juvenis, através de dispositivos (que podem ser expressos tanto pela exclusão como pela “razão interiorizada”) que visam regularizar as condutas.

O corpo é, pois, o ponto de referência da análise. O corpo revela e transmite com uma grande eficácia simbólica, os valores e as normas que orientam os modelos de hierarquização social, cultural e política. Neste sentido, ao fornecer as aprendizagens, o corpo é um agente de cultura. Mas ele é também, ao ser sujeito à vigilância social, um “lugar prático de controlo” (Bordo, 1988). O poder é assim entendido como acção sobre os comportamentos dos outros: o corpo, os gestos e os sentimentos (na acção e reacção) são organizados em função de constrangimentos que aprisionam as mulheres e os homens numa visão totalitária e desigual das relações sociais, visando através do controlo sexual e reprodutivo hierarquizar papéis e funções. Foucault refere-se mesmo, ao analisar as diferentes formas de opressão sobre o corpo das mulheres, à construção de “corpos dóceis” sobre o qual convergem as forças que modelam as identidades (Foucault, 1987).

É ainda neste sentido que a violência de género estrutura o modelo social e exprime relações de poder, percorrendo todo o processo de socialização e configurando as representações e as práticas sociais, (incluindo as da sexualidade) de mulheres e de homens. Considerando-se a violência como estruturante, para ser compreendida deve-se, por um lado, ter em conta os espaços e os mecanismos de produção e os actores sociais que a veiculam e a sofrem (em simultaneidade) e por outro lado, identificar as rupturas nas imagens e práticas, que permitem evidenciar as estratégias de conformismo, confrontação e/ou adaptação dos diferentes agentes. Tomando também a violência como dimensão do poder, principalmente através das suas finalidades de controlo do “outro”, como o fazem Foucault (1987) e Bourdieu (2002b), este conceito é utilizado por nós em dois sentidos: como conceito autónomo que permite o tratamento de formas de violência específica exercida e sofrida contra e pelas raparigas e pelos rapazes e também como dimensão do poder, enquanto exercício de controlo e domesticação do corpo.

O corpo age assim em conformidade com modelos de sociabilidade, estruturados, no caso de homens e mulheres, por relações de poder

que actuam e se revelam na construção das identidades: por exemplo, a existência de assédio sexual nas escolas não significa, na realidade, uma perversão aos objectivos educacionais, mas é sim, expressão extremada de um modelo cultural que se constitui em violência.

A contestação oficial ao assédio nas escolas, veiculada por um discurso ambíguo, distribuindo responsabilidades por vítimas e agressores e não o definindo como forma de abuso sexual, demonstra claramente as contradições no seio do próprio modelo de dominação. Ao mesmo tempo que se pretende que a escola seja um lugar de igualdade e “neutralidade” de género, apela-se e reforça-se publicamente uma posição que desigualiza os papéis de raparigas e de rapazes, definindo-se estratégias e acções assentes em referências culturais que “distribuem” direitos em conformidade com o sexo. Não é por acaso que as jovens são invariavelmente adjuntas dos chefes de turma, não é por acaso que o sucesso escolar é, ao contrário do que acontece com as raparigas, classificador do comportamento dos rapazes na família e na escola. Os gestos, os olhares e a linguagem organizam as representações e as práticas sociais que legitimam e normalizam a desigualdade de género (Kaufmann, 2005). A propósito da exposição nas praias, de corpos nus de mulheres, Kaufmann reflecte sobre a dependência de diferentes contextos nas significações sobre o corpo, isto é, como as normas gerais que fazem do corpo nu da mulher objecto de desejo, são construídas e adaptadas em função dos espaços e como o sujeito na complexidade desta fluidez vai dando continuidade à(s) sua(s) identidade(s) (Kaufmann, 2005).

Relativamente à pesquisa que estamos a realizar, procuramos compreender como raparigas e rapazes (re)interpretam e incorporam os discursos das “expectativas” elaborados pela família, pelos professores e pelos colegas, e que estratégias e “escolhas” de conformação e/ou conflito desenvolvem, face aos contextos e aos modos de socialização a que são expostos (sala de aula, rua, casa, vizinhança, grupos de amigos, associações e *media*). Significa, para

nós, estudar as condições e as dimensões que a diferença entre os papéis sociais de filha/o, amiga/o, aluna/o implicam para a construção identitária. A par desta questão queremos também perceber em que condições e em que espaços os corpos, masculino e feminino, se transformam em corpos “neutrais” ou, pelo contrário, ganham visibilidade sexual e como raparigas e rapazes se reconhecem em função da acção dos outros. Por exemplo, é para nós interessante compreender como as raparigas contestam (ou não), os discursos sobre a fragilidade e vulnerabilidade feminina que as impede de permanecer na escola, de exercerem funções de chefia e de não “resistirem” ou provocarem o assédio sexual. Como afirma Kaufmann, a construção da normalidade que é variável e diversificada, articula-se através da “produção de um esquema mental construído a partir da observação do contexto, redefinindo em cada instante o seu papel social” (Kaufmann, 2005: 251).

1.3. Juventude(s) e identidade(s): continuidades e trânsitos

Os parâmetros da definição do conceito de juventude e da faixa etária por ela abrangida, tem sido objecto de diferentes classificações, dependentes das abordagens que se privilegiam. É assim que:

- As Nações Unidas entendem as/os jovens como indivíduos com idades entre 15 e 24 anos (Resolução nº 40/14 de 1985 e 50/81 de 1995, da Assembleia Geral das Nações Unidas) com a devida salvaguarda que cada país pode fixar outros limites de acordo com a sua realidade¹⁶.

- Do ponto de vista legal, a adopção de critérios tem sido condicionada pelas convenções internacionais adoptadas e pelo quadro jurídico definido por cada estado. O estado moçambicano aprovou e ratificou, em 1990, a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças (1989) e em 1998, a Carta Africana dos Direitos

¹⁶ E.C. Júnior (2008), “Políticas de juventude: evolução histórica e definição”. In: www.adolec.br/bvc/adolec/P/caderno/capitulo03/cap03.htm, acedido a 15 de Abril de 2008.

e do Bem-Estar das Crianças (1990), que consideram como menores as pessoas entre os 0 e 18 anos de idade. No entanto, na República de Moçambique a maioridade civil atinge-se aos 21 anos, altura em que a lei considera que o indivíduo adquire plena capacidade de exercício dos seus direitos, ficando habilitado a reger a sua pessoa e a dispor dos seus bens (artigo 122º do Código Civil). No que se refere aos direitos políticos o artigo 73, nº 2, da Constituição da República, atribui capacidade eleitoral activa e passiva aos cidadãos maiores de 18 anos. Estas incompatibilidades da legislação nacional com os dispositivos internacionais têm implicações na definição do acesso e exercício dos direitos e na responsabilidade civil e criminal, tanto dos menores que cometem actos contra a lei como dos que são vítimas de crimes. O facto do Código Penal em vigor em Moçambique datar dos finais do século XIX¹⁷, impossibilita, por um lado, a aplicação da lei numa perspectiva de direitos humanos, e, por outro lado, não contempla um conjunto de violações à integridade física e mental da pessoa humana (particularmente das mulheres) tornadas visíveis nos últimos 30 anos, como são casos a violação no seio conjugal e o assédio sexual.

- Nas ciências sociais tem-se procurado redefinir o conceito de juventude, por um lado, em função de novas realidades, como o prolongamento da escolarização, o alargamento da dependência económica das famílias de origem até ao limiar dos 30 anos, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho e o adiamento na constituição da família, tendo em conta o carácter relacional do conceito. A sociologia da juventude vem buscando, principalmente a partir da segunda metade do século XX, identificar o modo como no contexto da modernidade, as clivagens geracionais e etárias permitem a constituição de uma identidade colectiva “particular” (Pais, 1990). Esta visão totalizante substituída pelas propostas dos estudos pós modernos, principalmente a partir dos trabalhos de Maffesoli (1988; 2003), tem acentuado o carácter heterogéneo e

¹⁷ No entanto, ao longo destes anos foi elaborada legislação avulsa, de modo a compatibilizar-se com a Constituição da República.

plural do conceito de juventude e de culturas juvenis. Esta heterogeneidade tem a ver não apenas com os recursos disponibilizados (materiais e simbólicos), mas com as possibilidades de acesso a esses mesmos recursos (Castro, Abramovay e Silva, 2004; Castro e Abramovay, 2003). É nesta linha de pensamento que o conhecimento dos sistemas de diferenciação e desigualdade(s) institucionalmente produzidas e que são reflectidos, rejeitados, manipulados e/ou apropriados pelo sujeito, constituem as questões centrais da sociologia da juventude.

No nosso trabalho e devido ao facto de se tratar de realidades ainda não suficientemente estudadas (e também não massificadas ou globalizadas), como o caso de Moçambique, o ponto de partida para o estudo das identidades juvenis foi inicialmente balizado pelo acesso ao ensino secundário (não obrigatório e pago) à faixa etária compreendida entre os 12 e os 20 anos (respectivamente os mais novos e os mais velhos que se encontram nesse nível de ensino). Conscientes do risco redutor que o critério etário pode constituir para a análise da diversidade das identidades juvenis, procurámos traçar uma morfologia das vivências das/dos jovens na família e na escola, destacando o modo como as/os jovens rejeitam, “guardam” e incorporam a normatividade social¹⁸.

Nesta ordem de ideias, de não fixar as identidades juvenis a papéis sociais previstos e previsíveis, utilizámos o conceito de transição no sentido de que a construção das identidades se realiza através de um complexo que é simultaneamente uno e fragmentado. Isto é, perante os múltiplos e complexos espaços, relações e informações que lhes são apresentadas e vividas, as/os jovens vão recriando formas e modos de se reconhecerem como indivíduos por oposição, conformação e/ou identificação com os outros (Pappámikail, 2007).

Tivemos em conta duas ordens de problemas que têm a ver com questão da homogeneização. A primeira é se, para além da idade que

¹⁸ A noção de “guarda” refere-se à reserva que as/os jovens fazem dos valores transmitidos na família como recurso a utilizar na idade adulta.

une, as/os jovens pertencem a grupos e espaços diferenciados, portanto com referências e modos de estar e pensar determinados pelos contextos sociais e culturais, de que modo essa homogeneização pode ser rompida e/ou recriada potenciando a aproximação (por exemplo, através da escola), partilhas e travessias entre diferentes culturas juvenis. Esta perspectiva aproxima-nos da corrente geracional que enfatiza as tensões, conformações e conflitos intergeracionais que caracterizam as trajetórias juvenis (Pais, 1990)¹⁹. No caso do nosso estudo, esta abordagem permite ter em conta se a dualidade urbano/rural intervém (e de que modo intervém) na configuração das identidades juvenis e na apropriação radical dos valores identitários modernos (roupa, linguagem, expectativas e comportamento face aos mais velhos) por parte das/dos jovens vindos do contexto rural. E ainda, até que ponto a contaminação produzida na escola em torno da aprendizagem do mesmo saber e das relações sociais professor/aluno, ajudam, ou não, à produção de rehierarquizações na relação inter geracional²⁰. A segunda ordem de problemas que deriva da que acabámos de enunciar, refere-se à desocultação do sistema de diferenciação que exprime as desigualdades de género. Isto diz respeito, tanto aos “momentos”, aos mecanismos e aos ritmos em que conformam as disposições da(s) masculinidade(s) e da(s) feminilidade(s) e que suportam as identidades de género, como à hierarquia de poderes configurada pelas disposições da subordinação das jovens.

É a partir deste conjunto de problemas que o estudo das identidades juvenis foi pensado como um processo, como movimento e como renovação. Significa que sobre as transformações biológicas que são

¹⁹ A perspectiva geracional não deixa também de ter em conta a existência de culturas juvenis associadas à origem social, nomeadamente e no que é relevante para este estudo, os conflitos existentes e as estratégias (e ainda a gestão) realizadas pelas e pelos jovens face à família e à escola e à relação entre estes dois espaços.

²⁰ Embora não suficientemente explorado foi interessante constatar que alguns jovens mais velhos (20 anos) que frequentam o ESG 1 - Ensino Secundário Geral 1 se consideram “crianças” por comparação ao passado, principalmente nas zonas rurais. Isto pode reflectir uma dimensão de vulnerabilidade que tem a ver, não apenas com dependência económica, mas com um sentimento de desprestígio e de exclusão social.

materiais, se constroem outras que vão constituindo atributos múltiplos, variados e fluidos, que a cada momento e em cada espaço se conflituam ou não, transformam-se ou entram em ruptura. Este movimento e esta renovação fazem-se através de um processo de subjectivação de realidades concretas, como por exemplo, as vividas pelas alunas assediadas (ou que assediam) e as experiências de situações-limite, como a violação em grupo e o confronto quotidiano com a violência doméstica. Neste estudo, procuramos analisar como se desenvolvem, se articulam e se compatibilizam as identidades colectivas que fazem, simultaneamente, que cada um se reveja no grupo (seja ele a família, a escola e as associações juvenis) ao mesmo tempo que se constitui como identidade individual. Se queremos ser mais pragmáticas, a questão que se coloca é: que elementos, que atributos, que códigos e que rituais são utilizados pelas e pelos jovens para darem significado às suas representações e práticas, para organizarem e exprimirem os seus papéis sociais?

Neste ponto de vista foi também muito importante trabalhar com a questão das escolhas, ou seja, que recursos e como e porquê são registados pelas e pelos jovens para se “descreverem” enquanto indivíduos e grupo. Esta questão é particularmente interessante para a análise dos projectos de vida e para a identificação com figuras públicas (da política, do desporto ou do mundo das artes e das letras), concebidas como modelos, como se verá mais adiante.

Portanto, quando nos referimos a identidades juvenis e aos sistemas de diferenciação social, particularmente àqueles assentes no género, relevamos três dimensões do problema: a primeira, é o conjunto de atributos que rapazes e raparigas se conferem a si próprios para se identificarem como tal (e quais os recursos que lhes permitem a aceder à escolha desses mesmos atributos); a segunda, é o modo como cada um dos sexos, transformados em género, vê o outro, ou seja, quais as distinções que os fazem reconhecer-se como diferentes; a terceira dimensão, é como cada indivíduo pertencendo ao grupo feminino e masculino se individualiza, quer dizer, como cada rapariga e cada rapaz se posiciona face ao modelo social que legitima

essa diferença. Esta última questão coloca-nos dois novos problemas: um, é que “as identidades colectivas são um meio através do qual e contra o qual as identidades individuais são articuladas” (Scott, 2005: 20) e são também “um meio tanto de discriminação como de protesto contra a discriminação”. O que se constata, no que se refere às identidades juvenis no contexto escolar, é que as identidades colectivas são insuficientes para cada um se caracterizar na sua identidade individual. Para serem “integradas” e caracterizadas como identidade colectiva (como aluna e também como indivíduo), as raparigas têm que conformar-se, no sentido de ajustamento e negociação “conformada”, com o modelo hegemónico que é socialmente conferido ao colectivo. Este paradoxo, é expresso claramente por Scott, quando ao referir-se à construção das identidades, afirma “que a relação entre grupos e indivíduos consiste num processo constante de negociação em contextos históricos que se transformam” (Scott, 2005: 23). O segundo problema é, para retomarmos o que anteriormente afirmámos, a relação entre identificação e “desidentificação” de cada um dos grupos relativamente ao outro e a igualdade de direitos. Dito por outras palavras, como é que as diferenças que nos atribuímos servem para organizar sistemas de classificação estruturados pela desigualdade. Sobre a justificação biológica da diferença, desenvolvida na Idade Moderna para sustentar a impossibilidade da igualdade, tem sido construído um modelo cultural que transforma a “impossibilidade” genital em desigualdade social. A escola exprime e acrescenta a este problema o facto de se apresentar como espaço de todas as oportunidades e de oportunidades iguais para todas e para todos. É nesta ambiguidade entre objectivos, finalidades e mecanismos do modo de socialização escolar e familiar que vamos neste estudo procurar desenrolar os fios que constituem as meadas das identidades juvenis.

1.4. As dimensões da análise e a amostra

A problemática definida para o estudo das identidades juvenis em contexto escolar é devedora, por um lado, da tradição weberiana que

acentua a significação cultural dos fenómenos sociais e, por outro lado, da teoria durkheimiana que explica a realidade social a partir da “exterioridade” dos fenómenos, ou seja, da acção que exercem sobre os comportamentos. Na realidade, pensamos que a articulação entre estes pressupostos teóricos permite fazer dialogar os múltiplos dinamismos que, actuando sobre os contextos históricos, sociais e culturais, configuram os sistemas de diferenciação social com os modos como os sujeitos se apropriam das normas dominantes, reproduzindo mas também agindo e negociando. Este quadro serve-nos para entender, em primeiro lugar, o que consideramos ser o núcleo do nosso trabalho: os sentidos e os atributos que as/os jovens se dão para se reconhecerem, os recursos que mobilizam e as possibilidades oferecidas (e como recorrem a elas) para se auto identificarem. Em segundo lugar, e tomando como campo de análise a família e a escola, procuramos analisar os rituais e os signos, os “momentos” a que as/os jovens são sujeitos no quotidiano familiar e escolar e o modo como interagem num processo de grande flutuação e mobilidade, desenvolvendo estratégias de pertença e contra pertença. É também neste sentido que olhamos para a família e escola como espaços de socialização, no sentido da reprodução de uma ordem social dominante, mas também como espaços abertos à variedade e diversidade de instâncias múltiplas e por vezes contraditórias de legitimação. Significa que a família e a escola são objecto de ressocializações e produtoras de normas e valores que traduzem os ajustamentos a novos contextos, recompondo-se e rehierarchicalizando-se. Em terceiro lugar, o aparelho teórico que temos vindo a definir ao longo deste capítulo, pode servir para compreender as faces do modelo social e cultural de dominação patriarcal, isto é, como as hierarquias de poder se exprimem nas relações sociais de género na escola e na família. Assim, ao propormo-nos estudar as identidades juvenis num contexto de permanência prolongada na escola, procuramos simultaneamente desocultar os mecanismos que configuram, em diferença e em desigualdade, os papéis sociais construídos em torno da subalternidade feminina e as “respostas” juvenis que as novas sociabilidades podem permitir. A questão que se

coloca é a análise dos sistemas e das lutas simbólicas mobilizados na família e na escola para serem reconhecidos como instâncias legítimas de dominação, e as estratégias de contra dominação estruturadas nos discursos e nas práticas juvenis. A identificação dos elementos de intersecção entre escola e família e dos capitais mobilizados por um e outro espaço na “domesticação” das/dos jovens constitui uma das componentes centrais da pesquisa (Bourdieu e Passeron, 1987; Bourdieu, 2002a).

Como ficou evidenciado, o corpo é o núcleo duro da observação. E se as identidades sociais são o objecto deste estudo, a acção sobre e do corpo constitui a sua componente central, permitindo uma compreensão múltipla e caleidoscópica dos processos de construção identitária. Neste sentido, as dimensões da análise que orientam a pesquisa são construídas em torno de três eixos: a sujeição do corpo pelo trabalho doméstico e escolar e pela aprendizagem e exercício da sexualidade, os processos e mecanismos de interacção das/dos jovens com pares, familiares e professores e as significações simbólicas legitimadoras (ou não) da acção.

Este modelo de análise tem a seguinte expressão gráfica:

Expressão gráfica das dimensões e indicadores da análise

Dimensões	Indicadores
Divisão de trabalho	Distribuição do trabalho por sexo, idade e função na família Agentes que controlam a divisão do trabalho Rejeição ou aceitação da divisão de trabalho pelas/os jovens Tempo para ócio Tempo para estudo
Distribuição de responsabilidades na escola	Chefias de turma Tarefas nas associações

Comportamento	Aprendizagens sobre o corpo: idade pré-menstrual e menstrual Ritos de iniciação Modos de vestir e comportamento. A aprendizagem na escola: sala de aula e extra curricular, amigos O início da vida sexual As doenças sexualmente transmissíveis e o uso do preservativo Agentes de aprendizagem na família e na escola e funções de cada um deles
Violência sobre a sexualidade	A violência verbal O assédio sexual A violação sexual A gravidez
Expectativas	Profissão Maternidade Casamento

Para se trabalhar com os discursos juvenis sobre processos de identificação, teve que se adoptar entrevistas semi-estruturadas que permitissem traçar e combinar trajectórias de vida, de certa forma muito diacrónicas, com os trânsitos entre família e escola. Isto é, embora as questões colocadas estivessem organizadas em termos sequenciais, fizeram-se constantes “vai-e-vem” entre os diferentes temas. Um exemplo é a questão do assédio sexual nas escolas, que levou à retomada dos ensinamentos produzidos nos ritos de iniciação e aos processos de legitimação do poder dos mais velhos, produzidos na família e transpostos (ou não) para a escola.

Um aspecto que gostaríamos de realçar é que, embora se tenha privilegiado uma análise qualitativa, foi possível todavia determinar tendências quantitativas para caracterizar algumas dimensões, tal como apresentamos ao longo do texto no tratamento da informação.

Tendo em conta a natureza e a perspectiva teórica utilizada na pesquisa, foram elaborados guiões semelhantes para raparigas e rapazes, embora com algumas questões específicas (Anexo 1). Para

nós a questão central foi perceber a construção das masculinidades e feminilidades e as especificidades das relações sociais de género no contexto moçambicano (conflito/cooperação entre a “genderização” tradicional e moderna), havendo a necessidade de identificar as produções simbólicas da dominação masculina, nomeadamente no que diz respeito ao exercício da sexualidade e às dimensões que a violência de género assume na construção das identidades femininas.

A amostra

Moçambique tem uma superfície de 800 000 Km², e uma população aproximada de 20,5 milhões de habitantes²¹. Marcado por regiões sócio-económicas de raízes históricas seculares (Wuyts, 1980), as estratégias de desenvolvimento desenhadas para as diferentes regiões nos períodos colonial e pós-colonial, contribuíram para marcar e acentuar as diferenças e semelhanças entre elas, sublinhando assim as assimetrias de desenvolvimento entre as regiões norte, centro e sul do país e entre o sul e as outras.

Uma breve caracterização das três regiões sócio-económicas mostramos que: i) o norte, formado pelas províncias de Niassa, Nampula e Cabo Delgado, cobre uma superfície de 37% do total do território nacional, com uma população maioritariamente muçulmana, particularmente na faixa costeira, e por ordem decrescente, na província do Niassa, a que se segue Cabo Delgado, e finalmente Nampula; ii) o centro, formado pelas províncias da Zambézia, Tete, Manica e Sofala, ocupa cerca de 42% da superfície total do território. Situando-se numa área de intersecção cultural entre as sociedades matrilineares e patrilineares separadas pelo rio Zambeze, regista 23% da população católica nacional; iii) o sul, por sua vez, englobando as províncias da Inhambane, Gaza, Maputo, e a cidade de Maputo, tem uma cobertura de 31% do território nacional, sendo a sua população maioritariamente cristã, entre crentes católicos e evangélicos (PNUD, 1999). Por ser a capital administrativa e política, a cidade de Maputo

²¹ Moçambique. INE (2008). Resultados preliminares do Censo de 2007. Maputo.

concentra os maiores e melhores recursos humanos e financeiros do país, bem como infra-estruturas, saltando à vista, mesmo a olho nu, a disparidade em termos de oferta de serviços, entre esta cidade e o resto do país. Tendo em consideração os dados estatísticos de 2006 (altura em que iniciámos o nosso estudo) e a performance dos níveis de crescimento económico do país²², mas tomando como referência os dados do IDH²³ (Índice de Desenvolvimento Humano) de 1999, poderemos verificar que a província com o índice de desenvolvimento humano mais baixo era a Zambézia, num terrível contraste com a cidade de Maputo, seguida da província de Cabo Delgado (PNUD, 1999).

Partindo destas informações, das taxas brutas de escolarização e da cobertura das escolas secundárias pelo país, estabelecemos três critérios para a selecção da amostra:

Localização geográfica das escolas (cobertura das três regiões sócio-económicas do país e cobertura de zonas rurais e urbanas)

No sul do país, optámos assim pela selecção da cidade de Maputo e da província de Maputo, no centro pela província da Zambézia, e no norte pela província de Cabo Delgado²⁴.

A cidade de Maputo foi seleccionada pela sua situação de excepção em relação ao resto do país. Sendo uma área urbana por excelência, mas com “unidades territoriais intra-urbanas”, é o maior espaço urbano do país (Araújo, 2005). Com uma população de cerca de um milhão e cem mil habitantes (resultados preliminares do Censo de 2007), e marcada por processos de migrações constantes, quer do

²² Por exemplo, o PIB registou entre 2001 e 2006 uma média de 8,7% ao ano; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) evoluiu no mesmo período de 0,398 para 0,458 (PNUD, 2007).

²³ O IDH, porque baseado na combinação de elementos medidos pela esperança de vida à nascença, conhecimento medido pelas taxas de alfabetização e escolarização bruta (primário, secundário e superior), combinados com PIB per capita, dá-nos uma dimensão do nível de desenvolvimento nacional, regional e por província.

²⁴ O Anexo 2 contém informações adicionais sobre o perfil sócio-económico de cada província seleccionada para o estudo.

campo para a cidade quer de todas as províncias do país, ela é particularizada pela sua heterogeneidade. Porque o nosso estudo pretendia cobrir os meios rural e urbano (que correspondem igualmente, de forma geral, a níveis de renda das famílias), abrangendo populações com origens sociais diferentes, a selecção das escolas tomou em consideração, quer distritos urbanos da cidade de Maputo²⁵ mais urbanizados, como por exemplo o Distrito nº 1, considerado o núcleo mais antigo da cidade, quer outros mais periferizados (onde se mescla o urbano e o rural) como, por exemplo, o Distrito nº 4, que pertence à área de expansão da cidade (Araújo, 2005).

A província de Maputo, por sua vez, com uma população de cerca de um milhão e 230 mil habitantes, segundo os resultados preliminares do Censo de 2007²⁶, foi seleccionada por ser uma zona altamente industrializada e poder conter em si, ao mesmo tempo: distritos agrícolas e fronteiriços; uma enorme circulação de pessoas e bens, marcada por uma forte incidência de migrações, quer do campo para a cidade quer transfronteiriças, sendo ainda cortada pelo corredor de desenvolvimento de Maputo. Deste modo, as escolas seleccionadas cobriram: i) a cidade capital Matola, o segundo maior assentamento urbano do país com um enorme parque industrial (Araújo, 2005); ii) o distrito da Manhiça (Manhiça sede do distrito e posto administrativo de Xinavane), por ser um centro de recrutamento de mão-de-obra, eminentemente agrícola e agro-industrial, situado no coração do corredor de Maputo; iii) o distrito da Moamba (Moamba sede do distrito e posto administrativo de Ressano Garcia), por ser um área por excelência de produção agro-pecuária e pelo impacto que a fronteira de Ressano Garcia e o corredor de desenvolvimento de Maputo poderiam desempenhar na criação e reestruturação de novas identidades entre as/os jovens abrangidos pelo nosso estudo.

²⁵ A cidade, tendo o estatuto de província, encontra-se administrativamente organizada em distritos urbanos.

²⁶ Moçambique. INE (2008). Resultados preliminares do Censo de 2007. Maputo.

No centro do país seleccionámos a província da Zambézia por duas razões básicas: ser a segunda mais populosa do país, depois de Nampula, com cerca de três milhões, oitocentos e noventa e três habitantes, segundo os resultados preliminares do censo 2007²⁷ e com grandes recursos naturais, em contraste com o seu baixo índice de desenvolvimento humano, como já referido; mas também pela sua localização geo-estratégica, uma vez que se situa num corredor de ligação entre as regiões sul e norte. A selecção das unidades espaciais de estudo tomou ainda como referências a diferenciação sócio-cultural e económica da província entre as regiões da Baixa, Média e Alta Zambézia e o impacto do rural e do urbano na socialização das/dos jovens. A nossa escolha recaiu assim sobre: a cidade de Quelimane, capital político-administrativa, sendo a área mais urbanizada e situada na Baixa Zambézia; o distrito de Mocuba situado no corredor de transição para a zona norte, área de transição entre a Alta e Baixa Zambézia e de concentração de comércio agrícola; o distrito do Gurué na Alta Zambézia, secularmente marcado por uma economia de plantações e sua agro-indústria, e uma mão-de-obra migratória e flutuante.

No norte do país a nossa opção recaiu sobre a província de Cabo Delgado, com cerca de um milhão, seiscentos e trinta e três habitantes²⁸, tomando em linha de conta a sua posição geográfica de província mais a norte do país, sob fortes e históricas influências culturais do Islão por via da Tanzânia e vizinhas ilhas do Índico, um fraco índice de desenvolvimento humano e uma economia de agricultura e pescas. A selecção das unidades de análise recaiu sobre: a cidade de Pemba, por ser a capital da província, o local mais urbanizado, e por se situar na região centro da província; o distrito de Montepuez, onde se situa o segundo maior assentamento urbano, sendo um distrito interior, a sul da província, centro de trocas comerciais e cruzamentos de culturas e registando a existência de experiências pioneiras na província para a inclusão de raparigas a

²⁷ Idem.

²⁸ Idem.

partir do acesso à educação; o distrito de Mocimboa da Praia, costeiro, a norte do país, com fortes indícios de problemas na educação da rapariga em choque com o impacto da educação de cariz islâmica.

O quadro que se segue especifica o número de escolas abrangidas pelo nosso estudo em cada zona geográfica seleccionada:

Quadro 1: Províncias e distritos abrangidos pelo estudo

Província	Distrito ou Distrito Urbano (DU)	Nº de Escolas /distrito	Nº de Escolas /total
Cidade de Maputo	DU nº 1	2	6
	DU nº 2	2	
	DU nº 3	1	
	DU nº 5	1	
Província de Maputo	Matola	2	6
	Moamba	2	
	Manhiça	2	
Zambézia	Gurué	3	9
	Mocuba	3	
	Quelimane	3	
Cabo Delgado	Mocimboa da Praia	1	5
	Pemba	3	
	Montepuez	1	
Total			26

Estrutura Etária do grupo alvo: como referido anteriormente, o grupo alvo do nosso estudo englobava rapazes e raparigas frequentando o segundo ciclo do ensino geral (8^a; 9^ae 10^a classes)²⁹, pelo que as idades dos nossos inquiridos variavam entre as idades mínimas de entrada neste nível: 12/13 anos, e idade máxima de saída, os 20 anos (tomando em consideração que nas zonas rurais os estudantes deste ciclo são mais velhos que nas zonas urbanas).

²⁹ O sistema de educação moçambicano está organizado em 4 subsistemas: o Ensino Primário (obrigatório e gratuito) que engloba o EP1 (1^a à 5^a) e EP2 (da 6^a e 7^a classes), o Ensino Secundário Geral composto por ESG1 (8^a à 10^a classe) e ESG2 (11^a e 12^a classes), o Ensino Técnico Profissional e o Ensino Superior.

Ensino público/privado: partindo do princípio que na última década dos anos 90 e durante a década de 2000 houve um crescimento do ensino privado (incluímos nesta classificação as escolas comunitárias), para a selecção da amostra incluímos o ensino público e o privado (as escolas privadas foram tomadas apenas como sistema de referência), visando perceber possíveis diferenças nas formas de socialização do nosso grupo alvo (influência da orientação religiosa na escola, origem social e acesso a meios de informação e *media*).

Durante o estudo entrevistaram-se um total de 936 informadores, raparigas e rapazes do nosso grupo alvo, tal como ilustrado no Quadro 2:

Quadro 2: Entrevistas realizadas na Cidade e Província de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado

Província	Raparigas	Rapazes	Total
Cidade de Maputo	178	178	356
Província da Zambézia	145	116	261
Província de Maputo	92	89	181
Província de Cabo Delgado	73	65	138
Total	488	448	936

Para o tratamento destas entrevistas e apresentação das/dos informadoras/es no texto, estabelecemos uma codificação que indica a escola, o sexo e o grupo etário de cada uma/um, como se pode ver no Anexo 3. Assim, por exemplo, de acordo com os códigos, se nos referimos a uma informadora como “Luísa 3”, estamos a indicar que ela é da Zambézia, da Escola Secundária de Mocuba, frequenta a 9^a classe e faz parte do grupo das mais novas, entre as que foram entrevistadas neste nível.

Ao longo da pesquisa foram entrevistados cerca de 80 informadores chave dos sectores de educação, saúde, associações juvenis dentro e

fora da escola e organizações que trabalham com direitos humanos das mulheres (Anexo 4).

Caracterização da População Inquirida

Partindo da socialização primária na escola e na família, o nosso estudo tentou traçar os retratos das/dos jovens e das suas famílias de origem. Para descrever as principais características do nosso grupo alvo, e numa tentativa de compreender os eventuais impactos da socialização feita por via da família ou dos percursos que as/os jovens são obrigados a fazer ao longo da sua vida estudantil e consequentes impactos na formação de identidades, seleccionámos as seguintes variáveis: i) idade; ii) nível de escolaridade e tempo de frequência na escola onde foi entrevistada/o; iii) naturalidade e local de residência; iv) com quem vive presentemente e há quanto tempo; v) religião; vi) profissão dos pais/encarregados de educação.

Idade: dentro do grupo etário que corresponde ao nosso grupo alvo foi possível verificar que as/os estudantes mais jovens que ingressam no segundo ciclo do ensino geral pertencem ao ensino privado, com destaque para a cidade e província de Maputo, onde se concentra o maior número de escolas privadas. O perfil das/dos estudantes permitiu-nos igualmente verificar que as/os estudantes mais velhas/os se encontram nas zonas rurais. A concentração de estudantes mais velhas/os nas zonas rurais pode ser explicada pelo facto dos ingressos no primeiro ciclo de ensino se fazerem em idades mais tardias, bem como devido às dificuldades de acesso à escola, para rapazes e raparigas (distâncias a percorrer, frágeis condições financeiras dos encarregados de educação). Mesmo sem um maior aprofundamento durante a nossa pesquisa, o facto das/dos jovens das zonas urbanas e particularmente os que conseguem frequentar o ensino privado terem disponível mais informação (literatura, TV, cinema, rádio), melhores facilidades de acesso à escola (transportes, menores distâncias a percorrer entre casa e escola) e em alguns casos uma redução na quantidade de trabalho doméstico a realizar, libertando mais tempo para estudar (particularmente para as

meninas), estímulo e apoio dos encarregados de educação na realização das tarefas escolares, pode ser uma eventual justificação para a existência de idades mais baixas na frequência do 2º Ciclo do ensino geral.

Nível de escolaridade e tempo de frequência na escola onde foi entrevistado: com estas variáveis combinadas foi possível verificar a permanência das/dos estudantes na escola, à excepção das/dos que frequentavam a 8ª classe, na maior parte dos casos no seu primeiro ano de frequência na escola em que foram entrevistados, por se tratar do início do segundo ciclo escolar. Exceptuam-se aqui as escolas primárias completas que englobam também algumas classes deste nível de ensino. As/os estudantes entrevistadas/os têm assim um longo período de exposição ao processo de socialização na escola, variável entre 8 a 10 anos.

Naturalidade e local de residência: a combinação destas duas variáveis permitiu-nos verificar a existência de uma grande mobilidade das/dos jovens entre o seu local de nascimento e local de residência na altura da entrevista. Entre as causas apontadas para esses trânsitos e alteração de residência podemos referir: transferência da família para outro local devido à mudança de local de emprego dos pais ou de um deles, ou dos encarregados de educação; deslocação para um local onde fosse possível continuar os estudos, particularmente para as/os jovens provenientes das zonas rurais, o que as/os leva a habitar com outros parentes; internamento em lares de estudantes; falta de condições económicas dos pais ou mãe para subsidiarem os seus estudos, que as/os leva a habitar com irmãos mais velhos, tios ou avós. As trajectórias de vida destas e destes jovens, quando combinadas com outros elementos referentes à sua socialização, facilitaram a nossa leitura sobre as alterações constantes que seus referenciais têm vindo a sofrer e como as múltiplas formas de socialização a que elas/eles vão sendo expostos actuam sobre a formação das suas identidades.

Com quem vive presentemente e há quanto tempo: o perfil das/dos estudantes entrevistadas/os mostrou-nos que nas províncias estudadas a maioria vive com os pais (e entre estes um grupo insignificante vive com o pai e a madrasta ou com a mãe e o padrasto), onde se acresce ao agregado familiar os irmãos. Numericamente e por ordem decrescente, seguem-se em primeiro lugar as/os jovens que vivem sob a tutela da mãe, seja só com ela apenas ou com ela e outros membros da família (irmãos, tios, primos, avós, entre outros, mas com combinações variadas); em segundo lugar temos as/os que vivem com outros membros da família. Neste grupo englobámos de forma indiscriminada: avós; tios; primos e irmãos (com casos igualmente com combinações variadas). Em terceiro lugar encontramos os que vivem sob a tutela do pai, com ou sem irmãos, e com ou sem outros parentes. Há ainda a registar uma percentagem pequena de rapazes e raparigas que habitam em lares dos serviços públicos de educação ou de instituições religiosas, em todas as províncias, excepto na cidade Maputo. Registámos ainda a presença de um pequeno grupo de estudantes do sexo feminino, casadas, que vivem com os seus maridos, nas províncias da Zambézia e Cabo Delgado, bem como muito poucos casos de jovens que vivem sós, sem qualquer apoio ou orientação familiar, que trabalham para o seu autosustento enquanto frequentam a escola. Estes casos foram registados na província da Zambézia. Se considerarmos que as/os jovens que vivem com “outros parentes” se colocam na terceira posição em termos numéricos, o conjunto destas informações mostra-nos a multiplicidade de exposições e influências com que as/os jovens vão sendo confrontadas/os ao longo da sua vida.

Religião: os dados nacionais existentes dão-nos informações pouco fiáveis sobre o mapeamento das tendências religiosas no país. Mesmo assim, partindo do conhecimento existente, de forma a operacionalizar o tratamento da informação, codificámos as religiões em grandes grupos: católicos, cristãos, outros cristãos (para englobar a diversidade de pentecostais), Islão e outros. No entanto, ao tratarmos os dados verificámos que em algumas unidades espaciais de estudo não há registo de católicos, o que nos leva a supor que

as/os entrevistadas/os podem ter declarado a religião cristã para se referirem ao catolicismo, e vice-versa. Registámos assim como religião, apenas a representação que as/os nossas/os entrevistadas/os têm a esse respeito.

Uma análise do perfil das/dos entrevistadas/os leva-nos a concluir que: i) na cidade de Maputo a maioria das/dos jovens são cristãos, e por ordem decrescente de tipo de cristianismo, católicos, pentecostais e pertencentes a outras formas de cristianismo. Observe-se, no entanto, que em termos numéricos há uma margem muito pequena de diferença entre o número de crentes do Islão e de outras religiões cristãs. Estas informações confirmam outros estudos que atribuem uma heterogeneidade cultural à cidade capital e colocam a região sul do país como aquela em que existe uma maior profusão de evangélicos e pentecostais (cristãos não católicos); ii) o panorama da província de Maputo é extraordinariamente semelhante ao da cidade de Maputo no que diz respeito ao cristianismo, destacando-se contudo uma quase ausência de professantes do Islão. Refira-se ainda que na província e cidade de Maputo, o número de estudantes que se declararam sem afiliação religiosa é quase insignificante; iii) na região centro do país, a Zambézia apresenta-nos uma maioria de entrevistados católicos, ao que se seguem outras religiões cristãs e os praticantes do Islão, confirmando o histórico impacto do catolicismo nesta província. De assinalar igualmente o irrisório número de entrevistadas/os que se declaram sem religião; iv) finalmente temos a província de Cabo Delgado, com uma população de entrevistadas/os maioritariamente declarada como professante do Islão, ao que se seguem os outros cristãos e depois os católicos. Do mesmo modo que nas situações anteriores, são irrisórios os casos dos que se declaram sem religião.

Profissão dos pais/encarregados de educação: para avaliarmos a origem social das/dos nossas/os entrevistadas/os, introduzimos no seu perfil a profissão dos pais/encarregados de educação. Nos casos das/dos entrevistadas/os residentes em lares ou nos que tinham uma história muito recente de local de habitação e de encarregados de

educação com quem vivem há pouco tempo, registámos a situação das pessoas com quem vivem há mais tempo.

O apuramento dos dados levou-nos a concluir: i) na cidade Maputo, se exceptuarmos a escola privada, Kitabu, onde entre as mães/encarregadas de educação encontramos não só as que são domésticas, mas um grupo significativo exercendo profissões liberais; nas outras escolas, independentemente da sua localização geográfica e do local de residência dos entrevistados, invariavelmente as mães são domésticas, havendo algumas funcionárias públicas, comerciantes e um número insignificante de praticantes de profissões liberais. No que respeita aos homens (pai/encarregado de educação), poderemos verificar que nas escolas que se encontram nos distritos urbanos mais antigos e urbanizados (1 e 2), há vários com profissões liberais, funcionários públicos, comerciantes e empregados de comércio e empresários. As profissões declaradas pelas/os entrevistadas/os correspondem ao perfil de uma cidade que tem uma economia predominante de serviços; ii) no ensino privado na província de Maputo podemos encontrar uma situação semelhante à da cidade de Maputo no mesmo contexto, quanto às profissões dos pais, e igual variedade de situações nas outras escolas, para além da existência de operários, particularmente entre os homens. Nos distritos rurais como Manhiça e Moamba, temos o registo de camponeses para os dois sexos, vários comerciantes, também para homens e mulheres, e depois uma diversidade de profissões para os homens entre professores primários, funcionários públicos, operários e motoristas, reflectindo igualmente a economia dos distritos estudados, onde o peso da agricultura e do comércio transfronteiriço aliados à sua proximidade dos dois maiores centros urbanos do país aparecem espelhados nas actividades sócio-profissionais dos seus habitantes; iii) na província da Zambézia a maioria das mulheres são camponesas e domésticas. Seguem-se em menor número as professoras primárias e enfermeiras ou trabalhadoras de saúde de outros níveis e funcionárias públicas. É curioso verificar que, mesmo sem números significativos, foi possível encontrar na cidade de Quelimane mulheres camponesas. Os homens

por sua vez são na maior parte dos casos comerciantes, funcionários públicos, professores primários, e em número insignificante, camponeses; iv) em Cabo Delgado, verificámos que na cidade de Pemba a maioria das mulheres são domésticas, seguindo-se em menor número as funcionárias públicas, uma médica, havendo ainda contabilistas e outras profissões, em números insignificantes. Nesta cidade, foi mais difícil separar o ensino público do privado em termos de destaques sócio-profissionais dos pais das/os entrevistadas/os. Assim, para além das pequenas excepções entre engenheiros, médicos, ou o administrador de um distrito, a maioria dos homens são funcionários públicos, motoristas, comerciantes, mecânicos ou polícias. Nos distritos mais rurais como Montepuez e Mocímboa da Praia, a maioria das mães são camponesas ou domésticas, e os pais são funcionários públicos, motoristas, alfaiates, mecânicos e operários.

Mesmo sem termos introduzido a variável nível educacional dos pais/encarregados de educação, foi possível através da utilização destas informações, fazer uma correlação entre a variável profissão e diferenças de género no comportamento a nível da família e das escolas, tempo e estímulo para estudar, e perspectivas para o futuro, das/dos nossas/os entrevistadas/os.

CAPÍTULO 2

Género e políticas públicas educacionais em Moçambique

A institucionalidade das desigualdades de género como um problema público e universal tem sido um processo longo e variado, condicionado pela situação económica, política, legal e institucional de cada país. Este processo passa não só pelo reconhecimento da existência de desigualdades de género, como também pela incorporação dos diferentes problemas resultantes destas mesmas desigualdades nas agendas públicas e sua institucionalização por parte do estado. O combate pelas desigualdades de género num contexto de desigualdades sociais pressupõe práticas cidadãs activas que estão para além da garantia de direitos das mulheres, já que devem também assegurar a manutenção dos direitos conquistados e a sua ampliação a outros horizontes.

As lutas pelos direitos humanos das mulheres são marcadas por um longo processo histórico onde gradualmente se foi ganhando espaço nas agendas políticas, como resultado do desenvolvimento do movimento feminista, particularmente nos últimos trinta anos do século XX. A Conferência de Beijing realizada em 1995 e considerada a maior e a mais influente de todas as conferências sobre mulheres organizadas pelas Nações Unidas, representa neste processo um marco de destaque, a partir do qual se verifica uma crescente adesão

de várias nações aos princípios que regem os direitos humanos das mulheres e um consequente processo de reformas e a ratificação de acordos e protocolos que influenciaram o desenho de políticas e mudanças de agendas institucionais.

Sendo a inclusão uma condição necessária e essencial para que se processe uma justiça de género, o papel a desempenhar pelo estado na ampliação e manutenção dos direitos das mulheres é fundamental, já que da sua orientação depende o desenho e a concepção das políticas públicas. É nesse sentido que as vitórias e reveses referentes aos processos de democratização foram e são fundamentais para garantir, ou não, os direitos de cidadania das mulheres. Deste modo, o contexto que marcou as políticas mundiais nos finais do século XX e a adesão dos países mais pobres às políticas neoliberais acabou por prejudicar, e em alguns casos trazer retrocessos, no campo dos ganhos já obtidos na luta pelos direitos das mulheres, pela influência que estes processos tiveram sobre as políticas sociais (Silveira, 2003). Apesar destes constrangimentos, não podemos deixar de reconhecer que com as conquistas obtidas nas agendas políticas nacionais sobre os direitos das mulheres, a intersecção entre relações de género e educação foi ganhando visibilidade, particularmente a partir dos finais do século XX. Em sequência, verificam-se registos de alguns avanços na sistematização de reivindicações universais com impactos directos nos processos de elaboração de políticas públicas, cujas práticas tentaremos problematizar ao longo deste estudo.

Sendo o nosso estudo direccionado para identidades juvenis, a compreensão das políticas públicas³⁰ nacionais viradas para o sector de educação constituirá o enfoque da nossa análise. Pretendemos assim perceber não somente o contexto em que essas mesmas políticas são adoptadas, mas também a forma como se concretizam os planos que visam reduzir as desigualdades de género. Uma política

³⁰ Política pública pode ser entendida como um curso de acção do Estado, orientado por determinados objectivos, reflectindo ou traduzindo um jogo de interesses (Farah, 2004: 47).

educacional fornece o âmbito dentro do qual os programas políticos são implementados e onde se buscam respostas para numerosas questões, pelo que a sua análise é importante para identificar iniciativas bem sucedidas e/ou fracassadas e examinar os obstáculos à realização dos objectivos nacionais.

Neste capítulo procuramos caracterizar os instrumentos e os mecanismos utilizados pelo sector da educação para operar com as estratégias políticas definidas pelo programa do governo, no que se refere à igualdade entre mulheres e homens no exercício do direito à educação. Por esta razão, articulámos os contextos internacionais e regionais de luta pelos direitos humanos das mulheres com as opções políticas adoptadas por Moçambique. É importante perceber como, face a contextos culturais desfavoráveis à igualdade, se definem as acções estratégicas e se pretende atingir uma maior equidade e justiça de género. Ou seja, evidenciámos os “elementos chave” utilizados nos documentos orientadores da política de educação, na identificação dos problemas que constroem o acesso e permanência das raparigas no sistema de educação e como, face a eles, se definem os planos e dispositivos da acção. Significa que nos debruçamos sobre o modo como a estrutura de dominação masculina é percebida como impeditiva da igualdade e até onde as directrizes políticas na educação, podem ou pretendem actuar, no sentido da mudança.

É assim que a análise das políticas públicas educacionais será feita com base numa perspectiva de género. O conceito de género baseia-se, de uma forma geral, na aceção de que as nossas sociedades são fundadas num modelo patriarcal que constrói e conforma homens e mulheres a desempenharem papéis específicos, baseados numa relação de poder. Analisar políticas públicas e programas do governo com base numa perspectiva de género, é ir para além da identificação de políticas que atendam as mulheres. É, acima de tudo, verificar em que medida as iniciativas do estado têm contribuído para modificar o padrão social dominante. Adoptar o conceito de género como referência para análise é chamar atenção para a construção social e

histórica do feminino e masculino e para as relações assimétricas entre os dois sexos (Farah, 2004: 48). Propomos, deste modo, analisar os planos nacionais para a educação, as estratégias de género, o contexto da criação das “Unidades de Género” bem como a legislação vigente sobre educação e os dispositivos instalados pelo Ministério da Educação e Cultura, de modo a verificar, quer os avanços e desafios propostos por essas políticas públicas com vista à equidade de género, quer a forma como esses dispositivos cumprem os objectivos para os quais foram propostos, e seus reflexos na realidade prática, sem esquecer os actores envolvidos neste processo.

Para analisarmos estes documentos, adoptámos o método do projecto Mainstreaming Gender Equality in Europe (MAGEEQ)³¹, a partir da análise de marcos interpretativos aplicados a textos de políticas³². Este método permite-nos, assim, fazer a análise das políticas públicas para a educação com base no diagnóstico do problema e seu prognóstico e solução, com vista a caminhar para uma equidade de género. Dentro desta perspectiva, trataremos instrumentos nacionais programáticos mais gerais e a nível sectorial virados para a educação, analisando as diversas representações ou interpretações que os actores políticos oferecem sobre a igualdade de género e as soluções propostas. Para avaliarmos os marcos interpretativos sobre igualdade de género, presentes nos textos de políticas, e seguindo a metodologia MAGEEQ, tomamos como guião as seguintes questões: i) qual é a filosofia central por detrás da elaboração do documento? ii) A desigualdade de género é apresentada como problema? iii) Que acções específicas se foram desenvolvendo ou se pretende desenvolver com vista a redução das desigualdades de género na área da educação? iv) que actores estão envolvidos/excluídos na solução do problema?

Começaremos por referir: i) os instrumentos internacionais pertinentes para o nosso tema de estudo que constam nas leis e

³¹ Fonte: www.ucm.es/info/mageeq/proyecto.htm, acedido a 15 de Maio de 2007.

³² Textos de políticas devem incluir traços implícitos e explícitos do que se considera ser um problema e do que é a solução desse problema (MAGEEQ: metodologia).

compromissos de carácter internacional ratificados ou subscritos pelo governo moçambicano, ii) os instrumentos nacionais que possam ter influenciado nas reformas internas do sector de educação e, finalmente, iii) as políticas públicas viradas para a educação. Neste capítulo, sempre que necessário, serão confrontados ainda os diversos dados estatísticos e os discursos dos principais intervenientes (mentores e utilizadores) dos referidos documentos.

2.1. Instrumentos e Convenções Internacionais

Os instrumentos aqui apresentados foram ratificados ou subscritos por Moçambique, tendo contribuído para a formulação de políticas públicas e planeamento dos programas do governo nos seus diversos níveis. Seguindo uma ordem cronológica, faremos referência: i) aos instrumentos mais citados que reflectem a igualdade de direitos humanos na igualdade de género, e ii) os que contribuíram para os programas nacionais sectoriais, cujos dispositivos contemplam a redução do fosso de género na educação escolar.

Nesta ordem de ideias, os instrumentos internacionais mais importantes para a igualdade de direitos humanos entre mulheres e homens são:

- Carta das Nações Unidas, aprovada em Junho de 1945 e considerada o instrumento legal precursor da igualdade de direitos entre mulheres e homens, seguida pela Declaração das Nações Unidas em 1948, que afirma pela primeira vez o respeito pelos direitos humanos sem distinção de raça, sexo, língua e religião.

- Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), aprovada pela Assembleia-geral das Nações Unidas em 1979, que reafirma o acesso igualitário de homens e mulheres à vida política, ao mercado de trabalho e à educação.

- Conferência sobre Direitos Humanos, em Viena, em 1993, reconhece a indivisibilidade dos direitos humanos e define as mulheres como sujeitos de direitos, inalienáveis e universais.

- Conferência da População realizada no Cairo, em 1994, reconhece os direitos sexuais e reprodutivos como centrais no conjunto dos direitos humanos.

- Plataforma de Acção de Beijing, saída da Conferência de Beijing, realizada em 1995 sob os auspícios das Nações Unidas e adoptada por 189 países, incluindo Moçambique. Tendo estabelecido áreas prioritárias de acção para a promoção da capacitação das mulheres e superação das discriminações de género, a Plataforma de Acção de Beijing identificou como um dos obstáculos ao avanço das mulheres as desigualdades no acesso à educação e formação e traçou acções concretas para que sejam alcançadas as metas estabelecidas nas Conferências Mundiais sobre as Mulheres, que precederam Beijing (Fórum Mulher, 2006).

- Protocolo sobre os Direitos das Mulheres na Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, aprovado em 2002, que expõe as desigualdades e injustiças de género, ao mesmo tempo que reafirma a necessidade de observação e respeito pelos seus direitos (Silva et al., 2007: 49).

- Declaração do Género da SADC, em 1997, que se compromete a defender os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres.

- Adenda à Declaração da SADC, em 1998, que preconiza a prevenção e erradicação da violência contra mulheres e crianças.

- Protocolo de Género e Desenvolvimento da União Africana, em 2007, que propõe objectivos específicos para acelerar a igualdade de género na região, transversalmente a todos os sectores públicos³³.

Mais concretamente, os instrumentos legais que contribuíram para a elaboração de políticas públicas na educação são:

- A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, saída da Conferência de Jomtien na Tailândia, em Março de 1990, que preconizava a universalização da educação para todos e a remoção dos obstáculos que impedem o acesso das raparigas ao sistema de ensino;

- A Declaração dos Objectivos do Milénio, adoptada em 2000 por 189 Estados Membros da ONU, que se comprometeram a atingir um conjunto de objectivos específicos de modo a combater a pobreza e a promover o desenvolvimento sustentável, com destaque para a promoção da igualdade de género, capacitação das mulheres e o acesso à educação primária universal. A Declaração dos Objectivos do Milénio preconizava ainda a ampliação das acções tendentes a facilitar o acesso das raparigas à escola e o acesso das mulheres à educação, bem como a eliminação de desigualdades no acesso aos bens, serviços e direitos entre homens e mulheres (United Nations, 2008).

- A Declaração do II Fórum Pan-africano sobre a Criança, saída da reunião do Cairo promovida em 2007 pela União Africana, que perseguindo os objectivos da Declaração Mundial de Educação para Todos, promoveu a pertinência do acesso gratuito à educação primária básica, garantia de ensino de qualidade e iguais oportunidades para rapazes e raparigas (African Union, 2007).

- Declaração Solene Sobre Igualdade de Género em África, em 2004, que no seu ponto 8 destaca a necessidade de “Tomar medidas

³³ Este protocolo será sujeito a aprovação pelos chefes de Estado membros da União Africana, em Agosto de 2008.

específicas para assegurar a educação das raparigas e a alfabetização das mulheres, particularmente nas áreas rurais, com vista à realização do objectivo: “Educação Para Todos”.

São estes os instrumentos que têm servido como base para a elaboração da política sectorial da educação e para a definição das acções que visam a universalidade e a igualdade no acesso das crianças ao sistema de educação.

2.2. Instrumentos Nacionais

Seleccionámos os instrumentos nacionais à disposição do poder público para a formulação de políticas públicas, que ditam a forma como se devem planificar os programas nacionais e sectoriais, e norteiam a construção das normas e dispositivos legais para a concretização de acções. Para tal, seremos orientadas pela procura das directrizes que dizem respeito à igualdade de género, particularmente no que se refere ao igual acesso de oportunidades na educação, para homens e mulheres.

Começaremos por indicar a Constituição da República. A Constituição de 1990, que estabelecia o Estado de Direito Democrático baseado na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo democrático foi revista, tendo sido, em 2004, elaborada uma nova Constituição, que veio confirmar os princípios fundamentais do estado moçambicano, reafirmando ainda a garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos³⁴. Um dos princípios fundamentais básicos para o avanço da promoção dos direitos humanos das mulheres aparece contido nos artigos 35 e 36 deste documento. Nestes se declara que todos os cidadãos são iguais perante a lei e gozam dos mesmos direitos, independentemente da cor, raça e sexo e, mais especificamente, que homens e mulheres são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural. Estes princípios são reforçados pelo artigo 122, que garante que o estado promove, apoia e valoriza o desenvolvimento

³⁴ Moçambique (2004). Constituição da República. Maputo. p. 3.

das mulheres e incentiva o seu papel crescente na sociedade, em todas as esferas da actividade política, económica, social e cultural do país³⁵. Em relação à educação, o artigo 88 garante a todo o cidadão o direito e o dever de estudar, devendo o estado promover a extensão da educação à formação profissional contínua e direitos iguais a todos os cidadãos no acesso e gozo deste direito. No artigo 113, o estado compromete-se ainda a organizar e a desenvolver a educação através de um Sistema Nacional de Educação, orientado por directrizes políticas e ideologias próprias³⁶.

Analisaremos em seguida o Programa Quinquenal do Governo para o período 2006-2009, a Agenda 2025 e o PARPA (Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta) nas versões I e II, pois são instrumentos fundamentais para o planeamento e desenvolvimento nacional, preconizando as condições essenciais para a redução da pobreza e desenvolvimento económico e social de Moçambique.

O Programa Quinquenal do Governo, 2006 -2009³⁷

O Programa do Governo para este período tem como objectivo central a redução da pobreza absoluta, através da promoção do desenvolvimento social e económico sustentáveis e a consolidação da unidade nacional. Em termos gerais, preconiza igualdade de oportunidades e direitos para homens e mulheres e melhoria dos níveis de educação para os cidadãos, comprometendo-se a respeitar a Constituição que consagra direitos iguais para homens e mulheres e o CEDAW. Os seus planos de acção constituem um avanço para o empoderamento das mulheres, podendo destacar-se: a elevação da consciência da sociedade sobre os direitos das mulheres, o reforço na introdução da perspectiva de género na concepção e análise de políticas e estratégias de desenvolvimento nacional, a participação das mulheres nos órgãos de tomada de decisão e nos cargos de liderança, o alargamento dos programas de informação sobre os

³⁵ Idem, pp. 19 e 46.

³⁶ Idem, pp. 35 e 42.

³⁷ Moçambique, Programa Quinquenal do Governo, 2006-2009.

direitos das mulheres, a revisão dos dispositivos legais discriminatórios para as mulheres e o apoio às mulheres chefes dos agregados familiares através de projectos de geração de rendimentos.

Em termos mais específicos, a educação, no Programa do Governo, sendo um “direito fundamental de cada cidadão”, é considerada um instrumento chave para a concretização dos objectivos a alcançar no período 2006-2009, devido à sua importância na formação e expansão do capital humano, requisito indispensável na luta contra a pobreza. Os objectivos esperados para este sector alinham-se numa política de inclusão, ao preconizarem a expansão em oportunidades de acesso a uma educação de qualidade assente em princípios de equidade, tendo em conta a redução das disparidades regionais e de género, a melhoria da qualidade do ensino e na formação de professores, a sistemática actualização do currículo e a reformulação da Lei do Sistema Nacional de Educação, de modo a torná-lo mais integrado e adequado às exigências actuais de desenvolvimento.

Ao diagnosticar a desigualdade de género como uma barreira para o desenvolvimento nacional, o Programa Quinquenal do Governo preconiza o envolvimento de diferentes actores do sector da educação e a sociedade em geral, em acções que contribuam para uma equidade de género e redução das desigualdades. Essas acções deverão realizar-se a partir da escola, incluindo actividades como: sensibilização dos pais e da comunidade, controlo da assiduidade e aproveitamento escolar da rapariga, desencorajamento do assédio sexual, apoio à rapariga mais carente em material escolar e o empoderamento das mulheres através de colocação de professoras em diferentes escolas e sua nomeação para cargos de direcção.

A filosofia que inspirou a elaboração do Plano Quinquenal do Governo e seus objectivos no domínio da educação, bem como o diagnóstico elaborado sobre os impactos da desigualdade de género e acções programadas para a sua redução, ilustram uma preocupação do governo em responder aos instrumentos internacionais visando uma justiça de género, assinados e ratificados pelo governo, que se

vão também reflectir nos Planos Estratégicos para a educação. No entanto, no tratamento específico às políticas públicas no sector da educação e ao longo deste livro, constataremos a existência de um profundo hiato entre as actividades programadas a nível nacional e as práticas específicas do sector.

A Agenda 2025

A Agenda 2025 nasceu de um movimento de reflexão em 2003, composto por cidadãos de várias sensibilidades, entre religiosas, académicas, políticas, e sociais, denominado Conselho Nacional da Agenda. Pretendendo ser um “guião nacional na abordagem da problemática de desenvolvimento”, a Agenda 2025 tinha como objectivos: criar uma visão nacional de longo prazo e preparar, através de um processo participativo, uma Estratégia Nacional de Desenvolvimento para a definição de políticas e programas necessários para responder aos objectivos identificados na visão nacional de desenvolvimento. Na sua análise situacional do país, este instrumento aborda questões relativas ao capital humano e social, à economia e ao desenvolvimento e governação³⁸.

Em relação aos direitos humanos das mulheres, a Agenda 2025 constata que existe um modelo social que lhes confere um papel de subalternidade, que faz com que elas sejam privadas dos seus direitos fundamentais, como o acesso à educação e à saúde, à herança, ao emprego, à auto-suficiência económica e à valorização do papel que desempenham na sociedade. Embora sobrevalorize o seu papel como reprodutora, acabando por reforçar o modelo tradicional da subalternidade da mulher-esposa e mãe, a Agenda enfatiza a importância da educação das mulheres na luta pela desigualdade de género, e faz avanços importantes com vista à sua promoção, no que diz respeito à eliminação de leis discriminatórias baseadas no sexo, a fim de lhes permitir uma maior inserção social e profissional e o seu acesso à educação. Para que se alcancem estas aspirações, ela

³⁸ Comité de Conselheiros, Agenda 2025, 2003, pp. 16.

recomenda: a ratificação, criação e revisão de leis para lidar com as questões de género e combater a discriminação contra as mulheres; que haja maior participação das mulheres nas esferas de decisão; que se expanda o “Programa de Educação das Raparigas”, com realce para a necessidade de fortalecimento das políticas que levem à sua retenção nas escolas, e que haja mudança de mentalidades tendo em vista a valorização das mulheres na sociedade.

O Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA)

Em 2001 e visando cobrir o período 2001-2005, foi aprovado pelo Conselho de Ministros a primeira versão do PARPA. A partir da constatação de que apesar de haver alguns registos dos progressos alcançados, ainda não tinha sido possível superar os problemas económicos e sociais que afectavam 70% dos moçambicanos, o PARPA surge como um plano para enfrentar a pobreza, as suas determinantes e os constrangimentos económicos³⁹.

O PARPA refere a educação como um dos direitos básicos dos cidadãos, conferindo-lhe um papel de destaque no combate à pobreza e no aumento de capacidades e oportunidades, e para a promoção de uma maior equidade social e regional. No seu diagnóstico sobre problemas referentes à educação, o PARPA constatou: o limitado acesso a oportunidades de educação e a fraca qualidade de ensino e o elevado grau de ineficiência e custos para a expansão do acesso e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Diante destes problemas, foram estabelecidos alguns objectivos básicos para a estratégia educacional, tais como: expansão do acesso à educação, dando atenção à promoção da equidade social e de género, entre regiões, entre zonas rurais e urbanas; elevação da qualidade de ensino e aumento da eficiência e redução de custos⁴⁰. O PARPA previa ainda concentrar a maior parte dos recursos no ensino

³⁹ Moçambique (2001). Plano de Acção Para a Redução da Pobreza Absoluta, 2001-2005 (PARPA). Maputo.

⁴⁰ Idem, p. 43.

primário, tendo como meta a escolarização primária universal. Para alcançar esses objectivos, o governo deveria empreender algumas acções, tais como: revisão e reformulação do currículo do ensino primário, distribuição do material escolar básico gratuito, formação de professores e professoras primárias, construção de mais salas de aula e melhoria das qualificações dos directores de escolas⁴¹.

O PARPA II, cobrindo o período 2006-2009, manteve as áreas comuns de desenvolvimento do capital humano na educação e saúde, reconhecendo que as desigualdades de género continuam a constituir um obstáculo para o crescimento económico. No seu diagnóstico sobre esta situação, o PARPA II constata uma maior incidência de pobreza nas mulheres, comparativamente com os homens, apesar de a taxa de participação na força de trabalho das mulheres ser mais elevada (82%) que a dos homens (79%)⁴². Tendo em conta este cenário, o PARPA II propõe acções prioritárias visando a promoção de oportunidades iguais entre homens e mulheres e o fortalecimento do poder das mulheres, que podem ou devem ser desenvolvidas transversalmente, tais como: aprovação e implementação da política de género e sua estratégia, incluindo a institucionalização de Unidades de Género⁴³ em todos os sectores, aos níveis central e provincial; integração da perspectiva de género nas políticas, programas e projectos de desenvolvimento nacional; revisão de toda a legislação discriminatória contra as mulheres e adopção de nova legislação particularmente contra a violência doméstica e criação de condições para a sua implementação efectiva, incluindo a capacitação dos seus intervenientes e sua disseminação; identificação das lacunas existentes na recolha e análise de dados desagregados por sexo, para desenhar e iniciar a implementação de uma estratégia com vista a produzir este tipo de informação de uma forma sistemática; promoção do equilíbrio de género nos cargos de chefia e o aumento

⁴¹ Idem, p. 49.

⁴² Moçambique (2006). Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta, 2006-2009 (PARPA). Maputo. pp. 25-27.

⁴³ As Unidades de Género são órgãos consultivos criados nos diversos sectores da vida económica, social e cultural do país, visando fomentar e garantir a implementação da política de género.

da capacidade das mulheres para assumirem tais posições; a intensificação dos esforços tendentes a reduzir as disparidades de género no ensino técnico básico, médio e superior⁴⁴.

O Plano Nacional para o Avanço da Mulher (PNAM)

Os instrumentos internacionais e os acordos regionais assinados e ratificados pelo Governo de Moçambique para a promoção do equilíbrio de género e implementação dos compromissos assumidos internacionalmente, depois de operacionalizados através de programas de acção, foram sendo implementados através de mecanismos institucionais diversos. A partir de 2000, com a criação do Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS), esta passa a ser a instituição do governo responsável por dirigir, executar e implementar políticas com vista a promover a igualdade de género no país. No quadro destas responsabilidades do Ministério, a Direcção Nacional da Mulher (DNM) assume o compromisso pela definição e promoção de diversos programas de apoio visando o empoderamento das mulheres, através da coordenação de programas sensíveis ao género⁴⁵. Faz também parte da sua missão, zelar para que as questões de género sejam integradas de forma adequada nos planos sectoriais do governo, promover a implementação do Plano Nacional de Avanço da Mulher (PNAM) e a implementação da legislação que protege os direitos das mulheres (Bergh-Collier, 2007: 15).

O Plano Nacional de Avanço da Mulher deve ser um instrumento de referência para os planificadores e gestores públicos no âmbito mais geral dos planos de desenvolvimento e de luta contra a pobreza em Moçambique, incluindo organizações internacionais e da sociedade civil comprometidas com a elaboração de planos e programas para a promoção dos direitos humanos das mulheres.

⁴⁴ Moçambique (2006). Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta, 2006-2009 (PARPA). Maputo. pp. 25-27.

⁴⁵ Moçambique. Ministério da Mulher e da Acção Social (2005). Plano Nacional de Avanço da Mulher. Maputo.

No processo de planificação de acções com vista à “promoção do estatuto da mulher”, a primeira edição do PNAM, cobrindo o período 2002-2006, diagnosticou como áreas críticas de preocupação: pobreza e desemprego, educação, saúde e HIV/SIDA, direitos da mulher e violência, empoderamento e mecanismos institucionais para o avanço da mulher (SARDC, 2005). Embora tenham sido efectuadas algumas acções preconizadas neste Plano, reconhece-se que as dificuldades financeiras e a escassez dos recursos humanos inviabilizaram o desenvolvimento de várias actividades. O PNAM 2007-2009, por outro lado, veio reforçar as principais linhas de acção estabelecidas no plano anterior e reafirmar os objectivos do governo de prosseguir a curto, médio e longos prazos a implementação de acções com vista a combater as áreas críticas apontadas no plano anterior. Tal como é preconizado pelo Programa do Governo, e embora sejam definidas acções de retenção e desempenho a outros níveis de ensino e a outros subsistemas, o ensino primário é tomado como primeira grande prioridade.

Sendo a educação e a formação das raparigas e mulheres uma das opções estratégicas do PNAM (2007-2009), são analisados neste documento os progressos registados no acesso à educação básica das raparigas, nomeadamente o aumento da frequência de 42,7% em 2001 para 46,8% em 2006, definindo-se como áreas de intervenção o acesso equitativo ao ensino primário, a melhoria da retenção e desempenho em todos os níveis de ensino, o aumento da formação de professoras e o reforço da capacidade institucional para a promoção de género. Compete ao sector da educação a execução destas estratégias em coordenação com outros órgãos do governo, e ONGs e beneficiários devem desenvolver planos de acção em cada um dos níveis de intervenção. Uma das questões centrais colocadas pelo PNAM e condição para o seu sucesso é o envolvimento de agentes

que a nível institucional e da sociedade civil devem articular-se na definição e execução de planos de acção⁴⁶.

Política de Género e Estratégias de Implementação (PGEI)

Aprovada em Março de 2006 pelo Conselho de Ministros, a Política de Género e Estratégias de Implementação (PGEI) é a base legal formal para a implementação das políticas de género. Tal como o PNAM, a PGEI nasceu da iniciativa e trabalho de grupos multisectoriais compostos por membros do governo e da sociedade civil, tendo como princípios básicos contribuir para a redução das desigualdades de género e promover uma mudança gradual de mentalidades de modo a limitar as situações de desigualdade existentes nas esferas social, económica, política e cultural da nossa sociedade.

Reconhecendo uma situação de desigualdade entre mulheres e homens, a PGEI identifica-se como um conjunto de princípios de orientação que visam permitir a tomada de decisões e identificação de acções para melhorar o “estatuto da mulher” e garantir igualdade nas relações de género.

No domínio político, a PGEI recomenda introduzir uma perspectiva de género na concepção e análise das políticas. No domínio jurídico, propõe-se continuar a promover a institucionalização das Unidades de Género nos diversos sectores do país e fazer respeitar as leis de trabalho, quanto aos direitos das mulheres. No domínio sócio-cultural propõe melhorar o acesso aos cuidados de saúde e de saúde reprodutiva, desenvolver estratégias de inclusão de temas sobre direitos humanos das mulheres na educação, consciencializando as crianças sobre esses direitos e sensibilizando toda a sociedade sobre práticas culturais que impedem a promoção social das mulheres e particularmente a necessidade de redução da sobrecarga dos trabalhos domésticos das mulheres e das raparigas de modo que

⁴⁶ Moçambique. Ministério da Mulher e da Acção Social (2007). Mecanismos Institucionais para o Avanço da Mulher e Assuntos de Género. Maputo.

estas possam ter mais tempo de estudo ao seu dispor⁴⁷. A PGEI “é um instrumento orientador que faz referência ao PNAM mas em termos operativos continua a ser o Plano de Avanço que define as estratégias a serem usadas com vista ao empoderamento da mulher em vários sectores governamentais”⁴⁸.

A nível nacional, foi decidido que as políticas de género e os programas do governo elaborados com base nas linhas orientadoras do PNAM e da PGEI devem ser objecto de monitorização. É assim que em 2004, pelo Decreto nº 7/2004, foi criado o Conselho Nacional para o Avanço da Mulher (CNAM), com a missão de promover e monitorar a implementação das políticas de género em todos os programas e planos do governo. Presidido pela Ministra da Mulher e da Acção Social, o CNAM funciona como um mecanismo institucional e órgão de consulta autónomo que permite ao MMAS coordenar as questões de género, nomeadamente no campo da operacionalização do PNAM (Bergh-Collier, 2007)⁴⁹. Ao nível da monitoria cabe ao CNAM acompanhar e avaliar o grau de cumprimento do PNAM.

2.3. Políticas Públicas de Educação em Moçambique

A produção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Moçambique é escassa, particularmente quando visualizada numa perspectiva de género. Os estudos publicados ou do domínio público, sobre o impacto da discriminação de género na educação, mesmo quando não directamente enfocados nas políticas públicas, são de circulação limitada, e maioritariamente produzidos por ONGs, no âmbito da produção das suas estratégias e programas de acção. Por

⁴⁷ Moçambique. Ministério da Mulher e da Acção Social (2006). Política de Género e Estratégias de Implementação (PGEI). Maputo.

⁴⁸ Esta informação foi-nos prestada verbalmente pela assessora do MMCAS.

⁴⁹ De acordo com o Regulamento Interno do CNAM, este é um órgão de consulta através do qual o Ministério da Mulher e da Acção Social “faz a coordenação intersectorial, com o objectivo principal de impulsionar e acompanhar a implementação de políticas e programas aprovados pelo Governo para as áreas da mulher e género”. O CNAM tem um Secretariado Executivo, responsável pela gestão técnica, e um Conselho Técnico que é composto por Pontos Focais de Género e representantes de instituições públicas (Bergh-Collier, 2007: 15).

outro lado, se a persistência da discriminação de género (expressa, por exemplo, na formação de professores e na limitação de permanência e acesso à escola) tem merecido alguma atenção, não se tem traduzido, no entanto, em planos de acção. Isto significa que é ainda muito insuficiente a articulação entre a identificação dos problemas, a definição de estratégias para encontrar soluções e a sua efectivação em actividades.

Considerando que as relações de género como relações de poder, estabelecidas e difundidas no espaço-família e reafirmadas no espaço-escola, estão sempre presentes em todos os níveis e esferas da educação, é fundamental avaliar as políticas públicas da educação para que se possa ter a percepção das formas como se processam as desigualdades de género neste sector. Para uma melhor compreensão deste problema, começaremos por analisar como foram estruturadas as estratégias para a educação depois da independência nacional de Moçambique, em 1975, analisando seguidamente os instrumentos mais importantes relativos às políticas públicas específicas para o sector, nomeadamente: a Política Nacional de Educação, o Plano Estratégico para a Educação (1999-2003; 2005-2009; 2006-2010/11) e a Estratégia de Género no Sector de Educação 2004-2008. Finalmente, analisaremos as Unidades de Género e a maneira como as políticas públicas se reflectem nas práticas educacionais a vários níveis.

Sistema de Educação em Moçambique

A colonização portuguesa em Moçambique tem na educação uma das melhores ilustrações da forma como se processava a exclusão social. É assim que, na altura da independência nacional (1975), os índices de analfabetismo atingiam 93% do total da população (Mário et al., 2002). O projecto introduzido pela FRELIMO depois de 1975 abre as portas das escolas e introduz a massificação escolar através da educação formal, ao mesmo tempo que faz largos investimentos na alfabetização, provocando uma explosão escolar sem precedentes e a

redução dos níveis de iliteracia, até cerca de 1980⁵⁰ (Mazula, 1995; Mário et al., 2002). O projecto educacional do governo enquadrava-se num processo mais vasto de socialização que visava romper com os elementos de desigualdade social, e que aparecem concretizados nos processos de planificação nacional e intervenção estatal saídos das directivas do III Congresso da FRELIMO em 1977. É neste quadro que se insere a planificação centralizada da educação feita depois de 1979, “por forma a compatibilizar o crescimento da população escolar com o das escolas e dos professores, devendo melhorar a qualidade de ensino sem, contudo, comprometer a qualidade” (Mazula, 1995: 164).

Em 1982, a Assembleia Popular aprova o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), introduzido gradualmente nas escolas a partir de 1983⁵¹. O SNE (1983-1985) enfatizava o direito do cidadão à educação e a introdução da escolarização universal obrigatória de sete anos, o ensino profissional público e a formação técnico-científica e pedagógica dos professores, entre outros (Mário, 2002: 5-6). Estruturado em subsistemas específicos, o SNE deveria responder às demandas do primeiro plano de desenvolvimento nacional formulado pelo governo, o Plano Prospectivo Indicativo (PPI)⁵², cuja execução foi gorada pela crise económica e política e por um contexto nacional marcado pela guerra civil. O processo de gestão centralizada da educação, aliado ao ambiente pouco favorável para a introdução de novas políticas educacionais e à escassez de recursos para as áreas sociais, contribuíram para a pouca eficiência das mudanças introduzida pelo SNE, levando a uma situação de estagnação e crise

⁵⁰ Em 1981, o ensino primário atingiu uma percentagem de 98% de novos ingressos, enquanto os níveis de analfabetismo desciam para 75% em 1980. Recorde-se que em 1975 a cobertura da população analfabeta era de cerca de 93% do total da população (Mário et al., 2002).

⁵¹ Pelo SNE, o ensino fica dividido em Ensino Primário, que compreende o EP1 (da 1^a à 5^a classe), o EP2 (6^a e 7^a classe) e o Ensino Secundário dividido em ESG1 (8^a à 10^a classe) e ESG2 (11^a e 12 classes). O primeiro nível do ensino superior é de 5 anos e corresponde à licenciatura.

⁵² O Plano Prospectivo Indicativo (PPI) reproduzia o modelo de economia centralizada com uma modernização da sociedade, preconizando acções que levassem a um rápido desenvolvimento nacional.

na educação que se estendeu aproximadamente até aos inícios da década de 90 (Mazula, 1995; Mário et al., 2002).

A década de 1990 é marcada por várias análises e reflexões, baseadas numa avaliação da situação do estado da educação em Moçambique. Neste processo, destaca-se o impacto que a Conferência Internacional sobre Educação, realizada em Jomtien em 1990, teve no desenho das reformas no sector da educação. Terminada a guerra em 1992 e depois da realização das eleições gerais em 1994, criou-se um ambiente favorável para reformular novas estratégias nacionais para o desenvolvimento do país, como é o caso do Programa Quinquenal do Governo desenhado para o período 1995-1999. O Programa Quinquenal defendia como prioridade para o sector da educação não só a massificação do acesso, como também o desenvolvimento da qualidade, sendo a educação considerada um direito de todo o cidadão e um instrumento fundamental para o desenvolvimento do país. Sob influência dos protocolos internacionais e planos económicos nacionais, o sector da educação sofreu um processo de reestruturação que levou ao desenho de novas políticas públicas, programas e planos de acção, com destaque para a Política Nacional de Educação (PNE) e os Planos Estratégicos para a Educação.

Política Nacional de Educação (PNE)

A Política Nacional de Educação é um instrumento na área da educação, adoptado pelo governo em 1995, o qual “estabelece o quadro político do Sistema Nacional de Educação”. A Política Nacional de Educação identifica as principais metas do governo para o sistema educativo como um todo e define políticas específicas para cada sector dentro do sistema⁵³. Este dispositivo reconheceu que a escassez dos recursos financeiros e humanos condicionaram a insatisfação das necessidades educativas, pelo que a Educação Básica e a Alfabetização de Adultos foram identificadas como primeiras

⁵³ Moçambique. Ministério de Educação (1998). Plano estratégico de Educação, 1999-2003. Maputo.

prioridades. Os Planos Estratégicos do sector da educação para os períodos 1999-2003 e 2005-2009 consubstanciam os objectivos para a educação preconizados nos correspondentes Programas Quinquenais do Governo. No processo de redução das desigualdades de género estes instrumentos iniciam o tratamento do acesso à educação das raparigas como uma estratégia fundamental para reduzir o fosso do género nas escolas, priorizando ainda a melhoria da qualidade de ensino. O Plano Estratégico do Sector da Educação para o período 2005-2009 assume o carácter de uma proposta, uma vez que não chegou a ser implementado devido às mudanças das estruturas governamentais, que agregaram ao Ministério da Educação os sectores da Cultura e do Ensino Superior, levando à reelaboração das estratégias e planos. É assim que surge o Plano Estratégico de Educação e Cultura, o PEEC, aprovado em Junho de 2006. Este Plano retoma igualmente os objectivos do PEE anterior, constituindo assim a sua visão melhorada e actualizada⁵⁴.

Política Nacional de Educação e Estratégias de sua Implementação 1995/1999

A Política Nacional de Educação foi desenhada depois de um período de guerra e numa sociedade ainda marcada por um clima de instabilidade política e económica. A manutenção de um ambiente de estabilidade garantindo a paz e a unidade nacional são, por essa razão, consideradas condições essenciais e primordiais para a implementação das novas estratégias educacionais e para a reactivação da actividade económica e social⁵⁵.

Concebida no contexto da estratégia global de desenvolvimento nacional estabelecida pelo Programa do Governo para o período 1995-1999, ao definir os objectivos fundamentais do governo para o sector da educação, a Política Nacional de Educação propõe a

⁵⁴ Moçambique. Ministério de Educação (2005). Plano Estratégico do Sector de Educação, 2005-2009. Maputo; Moçambique. Ministério de Educação (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006-2009. Maputo.

⁵⁵ Ministério de Educação (1995). Plano Nacional de Educação. Maputo. pp. 1-7

massificação do acesso da população à educação e a melhoria da qualidade do ensino, com os seguintes objectivos:

- Estender o acesso e equidade de acesso à educação, em todos os níveis de ensino, focalizando as disparidades de género entre as províncias e dentro destas, e entre as zonas rurais e urbanas.

- Melhorar a qualidade e relevância do ensino.

- Fortalecer a capacidade institucional do sector.

Uma vez diagnosticada a desigualdade entre os dois sexos no sector da educação, com destaque significativo para as diferenças entre a participação de raparigas e rapazes nas classes finais do ensino primário do 1º nível (EP1), e a tendência de redução do número de raparigas que transitam para o ensino primário do 2º nível (EP2), a Política Nacional de Educação reafirma as medidas estratégicas para este nível de ensino, que haviam sido preconizadas no Programa Quinquenal do Governo, como:

- Criação de um ambiente escolar sensível ao género, através da identificação e definição das modalidades de organização do processo educativo e de mudanças nos programas de formação de professores.

- Desenvolvimento da Carta Escolar Distrital para a estimativa das necessidades da educação a nível local e determinação óptima da localização dos estabelecimentos de ensino.

- Sensibilização da sociedade para a redução da carga de trabalho doméstico das raparigas, providenciando o acesso à água e a diminuição dos gastos em combustível lenhoso através da utilização de fogões melhorados.

- Aumento do número de professoras, recrutando-as nas respectivas comunidades, e melhoria das condições de vida e de estudo nos centros de formação.

- Concessão de apoio financeiro para a compra do material escolar.

A Política Nacional de Educação tem a seu favor o facto de ser inovadora no que se refere a iniciativas de promoção das raparigas nos planos e programas do sector da educação, permitindo o desenho de planos de acção, para uma educação justa e equitativa. É assim que com base na Declaração Mundial da Educação para Todos e na Constituição da República, que garante a educação como um dever e direito de todos, o Governo de Moçambique comprometeu-se a massificar o acesso à educação das crianças em idade escolar com vista a atingir uma taxa bruta de admissão⁵⁶ de 86% até ao ano 2000. Deste modo, a escolarização primária foi definida como prioritária, tendo-se estabelecido algumas acções, das quais se destacam o alargamento da rede de escolas primárias, o desenvolvimento da reforma curricular e o acesso ao livro escolar⁵⁷.

As taxas brutas de escolarização⁵⁸ mostram que neste período, apesar do crescimento em termos de admissão e escolarização, em 2000 apenas 79.7% das raparigas em idade escolar frequentavam o EP1, enquanto a percentagem de rapazes na mesma situação era de 104.7%, mantendo-se deste modo a persistência da injustiça de género nas oportunidades de acesso à escola.

No que se refere ao primeiro nível do ensino secundário, unidade de análise deste estudo, prevendo a introdução de mais 25 escolas, o recrutamento de 500 novos professores e o aumento do efectivo de alunos, a Política Nacional de Educação definiu acções prioritárias, como por exemplo:

⁵⁶ Taxa Bruta de admissão é a proporção entre o total de alunos que frequentam uma dada classe pela primeira vez (novos ingressos) e a população com idade oficial para ingressar nessa classe. Por exemplo, Taxa Bruta de Admissão no EP1 é a proporção entre o total de alunos que frequentam a 1ª classe pela primeira vez (novos ingressos) e a população com idade oficial para ingressar na 1ª classe.

⁵⁷ Ministério de Educação, Política Nacional de Educação, 1995, pp.18.

⁵⁸ Moçambique. Ministério de Educação e Cultura/Departamento de Planificação e Cooperação (2007a). Estatística da Educação: Levantamento Escolar, 2007. Maputo.

- A atribuição de bolsas de estudo a raparigas oriundas de famílias de baixa renda.
- A isenção de pagamento de propinas a raparigas oriundas de famílias de baixa renda.
- Sensibilização da sociedade para a redução da carga de trabalho doméstico das raparigas.

Desconhece-se a existência de estudos sistemáticos e abrangentes de monitoria e avaliação destas acções. Algumas organizações e agências internacionais desenvolveram programas de concessão de bolsas, tendo em vista o acesso e retenção das raparigas. No entanto, muitas destas medidas ou não tiveram continuidade ou são de tal modo “regionalizadas” que se torna difícil correlacionar objectivos previstos e resultados alcançados

Planos Estratégicos de Educação (PEE)

Os Planos Estratégicos da Educação reflectem a visão estratégica do governo sobre o sector, identificando acções a curto, médio e longo prazos, com *inputs* resultantes dos debates, análises e consultas a nível do ministério de tutela. Apesar dos vários encontros e discussões sobre a reforma da educação durante a década de 90, o primeiro plano estratégico só é desenhado em finais da década e aprovado em 1998, cobrindo o período 1999-2003⁵⁹.

Plano Estratégico de Educação I (1999-2003)

O Plano Estratégico de Educação (PEE I) é uma reafirmação da Política Nacional do Governo e foi desenhado para o período 1999-2003 sob o lema: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. Sob influência do compromisso assumido em Dakar⁶⁰, a meta central

⁵⁹ Moçambique. Ministério de Educação (1998). Plano Estratégico da Educação I, 1999-2003. Maputo.

⁶⁰ O Fórum Mundial da Educação, denominado “Educação para Todos: os nossos compromissos colectivos”, promovido pela UNESCO em Abril de 2000, teve lugar

deste plano era promover a escolarização primária universal, dando especial atenção ao ingresso das raparigas⁶¹.

Dentro do PEEI são identificados três problemas fundamentais: o acesso limitado às oportunidades educativas, a fraca qualidade de ensino e o custo da expansão do acesso e da melhoria de qualidade. Com vista a ultrapassar estes problemas, são definidas três opções políticas:

- Aumentar o acesso à educação a todos os moçambicanos.

- Manter e melhorar a qualidade de educação.

- Desenvolver um quadro institucional e financeiro que possa sustentar as escolas e os alunos moçambicanos⁶².

Uma das preocupações do governo com este plano era a disponibilidade de mão-de-obra qualificada, redução dos níveis de pobreza e aumento da equidade social. Neste plano, as mulheres assumem importância especial para o governo, como provedoras de suas famílias, tendo por isso um papel a desempenhar na luta contra a pobreza⁶³. Esta parece-nos uma abordagem que releva de uma concepção conservadora que, restringindo o papel das mulheres à luta contra a pobreza, ignora a desigualdade estrutural que organiza as relações de género. Isto é, não basta alterar as condições materiais de existência para dar poder ou permitir conquistar poder, é necessário ter em conta os mecanismos culturais, sociais e legais que subordinam as mulheres.

em Dakar. O Fórum Mundial de Dakar reafirmou o compromisso dos governos em atingir as metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien 1990), baseada na Declaração dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança.

⁶¹ Moçambique. Ministério da Educação (1998). Plano Estratégico da Educação I, 1999-2003. Maputo. p. 9

⁶² Idem, p. 2.

⁶³ Idem, p. 14.

No entanto, ao contrário dos documentos que orientavam anteriormente o sector, existe neste plano uma preocupação expressa sobre a necessidade de equilíbrio de género nas escolas. Já não se tratava de aumentar o número de ingresso das raparigas, mas de possibilitar que esse acréscimo fosse equitativo. Apesar da Política Nacional da Educação ter sido aprovada e de estar em vigor desde 1995, no momento do desenho do PEE I mantinham-se em evidência as disparidades de género, levando ao reforço e valorização das necessidades educacionais das raparigas como um meio de luta contra a pobreza absoluta em Moçambique. Assim, é referido que na elaboração do presente PEE: “O Governo dá particular importância ao aumento dos ingressos femininos, em todos os níveis do sistema educativo, uma vez que a maioria das crianças que não ingressam na escola são raparigas”.

Identificados como problemas o acesso à educação, a qualidade de ensino e os custos e sustentabilidade do sistema, o Ministério da Educação define como primeira opção política a expansão do acesso à educação, particularmente das raparigas, prevendo aumentar a sua representatividade no ensino primário em 2% ao ano, de modo a que, a médio prazo, se possa ter 50% de raparigas e 50% de rapazes nas escolas. Para tal, o Ministério da Educação propõe, entre outras medidas, expandir o recrutamento de professoras, a revisão dos currícula e materiais de aprendizagem e o reforço de sanções para casos de violação e abuso sexual de alunas e professoras.

No que se refere em particular ao ensino secundário, o governo propõe, para além de medidas de maior segurança e conforto das raparigas nos internatos, a introdução de novas políticas, incluindo bolsas para as raparigas carenciadas, a incorporação de assuntos de género nos currícula das escolas e de formação de professores. No entanto, e tal como acontece com o Ensino Básico, e de acordo com os dados disponíveis no Departamento de Género do Ministério da Educação e Cultura, as disparidades no ensino secundário vão aumentando quando se comparam as cidades, as províncias e os

distritos⁶⁴. Ou seja, persiste a disparidade regional (e entre as áreas rurais e urbanas) e a diminuição do fosso de género não corresponde aos recursos disponibilizados, sendo notórias as diferenças entre o sul e o norte do país.

A questão que se coloca é que a definição de estratégias para a diminuição das assimetrias de género, não pode ignorar, como tem sido feito, a estrutura de poder que organiza as relações de género e que são informadas por modelos culturais que de forma sistémica influenciam não apenas o acesso das raparigas à escola, mas a sua retenção e, principalmente, a alteração dos estereótipos de género.

Na mesma altura em que foi criado o PEEI, em 1998, foi também elaborado pelo Ministério de Educação o Plano de Acção para a Integração da Perspectiva de Género no Plano Estratégico de Educação (PAIPG), com o objectivo de guiar a implementação do PEE na perspectiva de género. O PAIPG surgiu a partir da constatação de existência de vários constrangimentos quanto ao acesso e aproveitamento das raparigas na escola, que se traduzem em altos índices de analfabetismo. De acordo com os seus autores, este Plano não funcionou pois:

- “Tendo sido elaborado à margem do PEE, perdeu a oportunidade de ser encarado como uma prioridade transversal do MINED bem como para sua inclusão nos mecanismos comuns de financiamento do sector. Esta relativa marginalização limitou a implementação do plano e as suas possibilidades de sucesso”⁶⁵.

Elaborada em 2003 e revista em 2005, a Estratégia de Género para a educação reconhece que apesar dos avanços no número de ingressos das raparigas, os incentivos e as bolsas de estudo para as raparigas, por si só, não são suficientes para eliminar os factores sócio-culturais que dificultam o acesso, a retenção e a conclusão de estudos por parte

⁶⁴ Moçambique. Ministério de Educação e Cultura/Departamento de Planificação e Cooperação (2007a). Estatística da Educação: Levantamento Escolar, 2007. Maputo.

⁶⁵ Moçambique. Ministério da Educação (2005). Plano de Acção para a Integração da Perspectiva de Género no Plano Estratégico de Educação. Moçambique.

das raparigas, sendo necessário que o sistema de educação repense a sua contribuição para reduzir os impactos destes obstáculos.

A Estratégia de Género, ao definir o conceito de género, inserindo-o numa moldura relacional, e ao confrontar as abordagens diferenciadas para o acesso das mulheres a direitos, pondo em diálogo as necessidades práticas de género e os interesses estratégicos de género, coloca a nosso ver o dedo na ferida, ou seja, as “políticas de desenvolvimento, quer estejam na educação ou noutra sector, nunca são “neutras” quanto ao género. Ou são “cegas ao género - não tomam em conta as relações desiguais entre homens e mulheres - e assim perpetuam os desequilíbrios, ou são sensíveis e contribuem para promover maior equidade nas relações de género”⁶⁶. Procurando romper com uma concepção cega e neutral de desenvolvimento, a Estratégia de Género identifica os factores que constroem as relações sociais de género como relações de poder e propõe a integração transversal da dimensão de género em todos os planos e actividades. Foram definidas três áreas específicas de acção tendo em conta o acesso, a qualidade e a capacidade institucional no sector de educação:

i) Quanto ao acesso, os objectivos específicos passam por garantir educação para todos, rapazes e raparigas no EP1 e EP2 até ao ano 2015, alcançar a mudança de atitudes a favor da educação de raparigas e mulheres, incentivar a criação de condições económicas básicas que favoreçam a educação de raparigas, garantir um ambiente físico são e saudável dentro e em volta da escola e aumentar a sensibilidade e a capacidade de resposta ao HIV/SIDA no sector de educação.

ii) Quanto à qualidade, os objectivos específicos são: eliminar atitudes e estereótipos que discriminam ou limitam as oportunidades de educação com base no género, garantir a relevância da educação para raparigas e rapazes, mulheres e homens, de tal forma que

⁶⁶ Moçambique. Ministério da Educação (2005). Estratégia para a Equidade de Género no Sector da Educação. Maputo. p. 7

contribua para melhorar o seu estatuto social e económico e aumentar a sensibilidade e capacidade de resposta aos problemas causados pelo HIV/SIDA.

iii) Por sua vez, quanto à capacidade institucional foram estabelecidos como objectivos garantir: a capacidade institucional (humana e financeira) para análise, planificação e implementação dos planos com sensibilidade ao género, a capacidade organizacional para implementar a estratégia de género e a representação feminina em todos os níveis do sistema de educação⁶⁷.

A nosso ver, esta estratégia poderia significar um avanço considerável para promover uma real equidade e igualdade de género no sector de educação. Combinando interesses estratégicos com necessidades práticas, operando com indicadores de impacto e de processo que permitissem produzir avaliações sistemáticas dos progressos alcançados e das necessidades de intervenção, esta proposta apresenta uma abordagem realista e correcta para a acção para uma estratégia de género. No entanto, e embora circule pelas Unidades de Género provinciais e pelas ONGs que as apoiam, mantém-se, três anos depois da sua revisão, uma indefinição relativamente ao seu carácter programático. Esta situação é tanto mais curiosa quanto os discursos políticos produzem uma retórica da igualdade que na prática da realidade escolar é subvertida, tal como podemos constatar na análise ao assédio sexual e à gravidez nas escolas, que são objecto deste livro.

Plano Estratégico de Educação 2005-2009 (PEE II)

O Plano Estratégico de Educação 2005-2009 surgiu como continuação do PEEI mas não chegou a ser implementado. Uma explicação para que este Plano não tivesse sido aprovado pode ser o próprio facto de ter sido elaborado numa altura em que se fazia a reestruturação do Ministério de Educação, para Ministério de Educação e Cultura. Era preciso então elaborar um novo Plano

⁶⁷ Idem, p. 21.

Estratégico que pudesse abranger os planos de acção para a Cultura e Ensino Superior, uma vez que o PEEII abrangia unicamente o sector da educação.

Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 (PEEC)

O Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11, reconhecendo-se como continuação directa do PEE I, retoma os princípios, os objectivos e os planos de acção para a educação propostos no PEE II, destacando-se do anterior pela actualização de dados estatísticos.

No seu balanço sobre os resultados de execução do PEE I, contido neste documento de políticas, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) ressalta o desempenho do sector, nomeadamente no que respeita à expansão do Ensino Primário, à introdução de um novo curriculum para este nível, ao aumento e melhoria na formação de professores e ao apoio à descentralização da gestão escolar. No que se refere à desigualdade de género, o PEEC identifica uma melhoria em termos de ingressos nas primeiras classes do ensino primário, o que pode ser constatado através da análise dos dados estatísticos oficiais. Uma leitura do quadro que se seguem ilustra a evolução das taxas de admissão e taxas bruta e líquida de escolarização, no período compreendido entre 2000 e 2007.

Quadro 3: Evolução das Taxas de Admissão e de Escolarização na EP1

Anos	Taxa líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização			Taxa Bruta de Admissão		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
2000	54.7	59.1	50.4	92.1	104.5	79.7	115.4	123.4	107.3
2001	61.1	65.3	56.9	101.2	113.6	88.9	126.6	134.1	119.0
2002	64.1	67.6	60.7	106.5	117.8	95.1	121.4	126.7	116.1
2003	69.4	72.4	66.4	112.7	122.9	102.4	132.5	137.1	127.8
2004	75.6	78.0	73.2	121.2	130.5	111.8	140.8	144.2	137.4
2005	83.4	85.6	81.2	131.3	140.1	122.5	160.6	165.0	156.1
2006	88.3	90.3	86.3	135.3	143.0	127.5	162.5	166.8	158.2
2007	95.1	97.1	93.1	142.1	149.5	134.5	179.7	184.2	175.2

Fonte: Moçambique. Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Pela leitura deste quadro é possível verificar que entre 2000 e 2007 há um crescimento da taxa líquida de escolarização, que passa de 54.7 % para 95.1%, significando que em 2007, 95.1% da população com idade para frequentar o EP1 estava matriculada no ensino primário de nível 1 (EP1).

Do mesmo modo e embora se possa constatar, no quadro que se segue, um aumento significativo da taxa líquida de escolarização no ESG1, apenas frequentam este nível de ensino cerca de 10% dos jovens com a idade requerida.

Quadro 4: Evolução das Taxas de Admissão e de Escolarização na ESG1

Anos	Taxa líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização		
	HM	H	M	HM	H	M
2000	1.7	1.9	1.6	7.6	9.0	6.3
2001	1.9	2.1	1.8	8.5	10.0	7.0
2002	2.3	2.5	2.2	10.6	12.4	8.8
2003	2.7	2.9	2.5	12.0	14.2	9.9
2004	3.0	3.2	2.8	13.8	16.2	11.3
2005	3.9	4.1	3.8	17.0	19.8	14.2
2006	5.6	5.8	5.4	20.0	23.0	17.0
2007	7.3	7.5	7.0	24.2	27.6	20.8

Fonte: Moçambique. Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Se é verdade que a análise estatística pode justificar o desempenho do sector da educação entre a execução do PEE 1 a partir de 1999 e o desenho e parte da execução do PEEC até 2007, no que respeita ao cumprimento das directivas emanadas dos instrumentos internacionais assinados e ratificados pelo Governo de Moçambique e reflectidos nos documentos de políticas a nível nacional (que preconizam o crescimento da educação e um programa de crescimento de inclusão com tendência crescente para a redução das desigualdades de género), não nos podemos esquecer que a informação estatística deve ser acompanhada de uma análise complementar. Referimo-nos, por exemplo, a indicadores de

processos que permitam avaliar a deserção escolar em contextos culturais e escolares diversificados, de modo a proceder-se a reajustamentos e correcções das estratégias e acções.

Elaborado após a criação do Ministério da Educação e Cultura, em 2005⁶⁸ o PEEC formula políticas e estratégias de educação e cultura, e tem como lema “Fazer da Escola um Pólo de Desenvolvimento Consolidando a Moçambicanidade” e declara na sua Missão:

“Promover a oferta de serviços educativos de qualidade, com equidade, formando cidadãos com elevada auto-estima e espírito patriótico, capazes de intervir activamente no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento económico e social do país e, igualmente, promover, coordenar, facilitar e harmonizar as iniciativas dos vários intervenientes na área cultural”.

Este plano estabelece a visão e o programa do governo expressos no Plano Quinquenal 2006-2009, em relação ao desenvolvimento da Educação e Cultura em Moçambique, e cobre o período 2006-2010/11. Ele identifica ainda as principais linhas de acção a serem prosseguidas a curto e médio prazos para a realização desta visão⁶⁹. Numa linha de continuidade com os planos estratégicos precedentes, em que se projecta e sublinha a inclusão social, o PEEC apresenta-nos o alcance da justiça e equidade de género como parte dos seus objectivos.

Tomando como base os Objectivos do Milénio, a Agenda 2025, o Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), o Plano Económico e Social (PES), o Programa do Governo 2005-2009 e a Iniciativa Acelerada da Educação para Todos (EFA/FTI), o PEEC define como áreas de actuação estratégica a expansão da rede escolar,

⁶⁸ Decreto Presidencial nº 13/2005, de 4 de Fevereiro.

⁶⁹ Moçambique. Ministério de Educação e Cultura (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006-20010/11. Maputo. pp. 6.

o aumento da qualidade e a eficiência do ensino e a formação de professores.

No que às desigualdades de género diz respeito, o PEEC analisa os avanços produzidos no acesso das raparigas à educação básica entre 1999 e 2005, que passou de 43% para 46% e o aumento do recrutamento de professoras para o primeiro nível do ensino primário (32%). No entanto, o documento refere que se mantém, à altura da sua elaboração, diferenças assinaláveis nas taxas de conclusão do EP1 que são de 49,4% para as raparigas e de 66,4% para os rapazes, e no EP2 de 27% e 66%, respectivamente para raparigas e para rapazes. Ao indicar que no EP2 a taxa de desistência das alunas é duas vezes e meia mais alta que a dos rapazes, o documento reconhece que o factor idade intervém nas desistências das alunas. Se tivermos ainda em conta as diferenças regionais, constata-se que os números globais não revelam a real situação do país. Por exemplo, se atendermos a que as taxas brutas de escolarização das raparigas eram em 2005, em Maputo de 131,5% e na Zambézia de 27,6%, ficamos com uma ideia de como o fosso de género não pode ser medido apenas em função de dados absolutos. Com isto queremos dizer que é imperioso identificarem-se os factores culturais que podem estar a impedir que as assimetrias de género sejam diminuídas e se tracem estratégias que visem não apenas o acesso de mais crianças raparigas ao sistema, mas a sua retenção e alteração das hierarquias de género.

Para superar as diferenças identificadas na sua análise, o PEEC propõe “terminar com o fosso de género no EP1 até 2009 e no EP2 até 2015”⁷⁰, através da expansão do ensino, principalmente nos dois níveis do ensino básico, a melhoria da situação dos internatos, o encorajamento de candidaturas de professoras, a elaboração de um curriculum de formação de professores sensível ao género e o reforço da capacidade institucional, nomeadamente, em relação às Unidades de Género e aos Conselhos de Escola.

⁷⁰ Idem.

No que se refere ao Ensino Secundário Geral, um dos principais problemas identificados pelo PEEC é a necessidade de adequação do curriculum ao mercado de trabalho. Na realidade, o curriculum do ensino secundário foi concebido para fornecer competências para a continuação dos estudos no ensino superior, não respondendo a necessidades práticas e profissionalizantes. Caracteriza-se por uma carga disciplinar muito pesada (10 disciplinas no ESG1 e 7 no ESG2), as escolas estão mal equipadas em termos de bibliotecas e laboratórios e a qualidade de ensino é insuficiente⁷¹. Do mesmo modo, as taxas brutas de escolarização, pesem todos os esforços realizados durante a vigência do PEE1 e 2 continuam baixas, 25,5% e 6,1% para o ESG1 e ESG2, respectivamente, e as taxas de repetição mostram-se elevadas: 28% para o ESG1 e 25% para o ESG2. Tal como se constatou para o ensino primário, as disparidades regionais são enormes, por exemplo, na província nortenha de Nampula a taxa de escolarização no ESG 1 era de 12,2% enquanto em Maputo era de 95,3%. Por esta razão, a reforma curricular foi definida como uma das componentes centrais no PEEC, com o objectivo de aumentar a cobertura e desenvolver capacidades mais diversificadas.

No que se refere às desigualdades de género, verifica-se não apenas a persistência do fosso de género mas a sua correspondência com as disparidades regionais, como é mais uma vez o caso da cidade de Maputo e Nampula (em 2005, em Maputo 53,4% do total de frequências era de raparigas, para 32,8% em Nampula). Esta distribuição desigual pode também ser constatada no quadro de professores que se encontram a leccionar o ensino secundário: apenas 20% são mulheres.

Se analisarmos as disparidades regionais e o fosso de género nas províncias que constituíram as nossas unidades de análise, constatamos que as taxas líquidas de escolarização variam, no período referente a 2007, entre 30,5% para cidade de Maputo (34,5%

⁷¹ “Em 2005 cerca de 78% dos professores que leccionavam o ESG1 não tinham qualificações para ensinar este nível” (Ministério da Educação e Cultura (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006-2010/11. Maputo. pp. 33).

para raparigas e 26,5% para rapazes) e 2, 5% (2,1% para raparigas e 3% para rapazes) para a província de Cabo Delgado (Anexo 1). Zambézia e Cabo Delgado são as províncias onde a taxa líquida de escolarização das raparigas é menor que a dos rapazes.

As mesmas disparidades existem em relação à formação de professores, onde a cidade de Maputo conta com 4.624 professores com formação pedagógica e apenas com 352 que não a possuem, enquanto que em Cabo Delgado o número de professores formados é de 3.330 e de não formados é de 2.169. Na província da Zambézia existe uma proporcionalidade entre professores formados e não formados (cerca de 6.000) (Anexo 2). Curiosamente, a percentagem das mulheres formadas é, em todas as províncias, maior do que a dos homens, o que pode indicar que o acesso à docência a este nível de ensino é mais difícil para as mulheres, ou seja, para serem professoras as mulheres devem apresentar mais qualificações. Esta situação pode também pôr em evidência que a carreira de ensino não tem atractivos suficientes, levando muitos homens a procurar trabalho noutros sectores.

O PEEC aponta o “ambiente masculino” e inseguro das escolas como um dos factores de vulnerabilidade das raparigas ao assédio sexual, o que leva a que a estratégia preveja um aumento de professoras e gestoras em 5%, um aumento de 44% de alunas no ESG1 e de 42% no ESG2 até 2010, e a introdução de uma maior sensibilização de género nos currícula.

O que se constata da análise da estratégia do ensino secundário é a existência de esforços em aumentar o acesso de mulheres e alunas ao sistema, com uma visão que concebe a alteração das desigualdades de género fundamentalmente na óptica estatística, ou seja, para utilizarmos a linguagem formulada no documento, se o ambiente deixar de ser “masculino”, a vulnerabilidade e a insegurança diminuem ou desaparecem. Se é verdade que um ambiente de mulheres pode limitar a vulnerabilidade, o problema que colocamos é, em primeiro lugar, a concepção de vulnerabilidade e, em segundo

lugar, a mudança nas desigualdades de género. Podemos ver ao longo dos capítulos deste livro como o conceito de vulnerabilidade é utilizado no discurso comum de diversas maneiras, que vão desde a “natural” fragilidade das mulheres (com implicações simbólicas fortíssimas) à “nossa” cultura, resultando numa ideia de que a alteração da situação está fundamentalmente no aumento da presença das mulheres no espaço público. Ora, como se sabe, o problema é mais fundo, é mais estrutural, estrutural à ordem e às relações sociais, e nessa medida, é aí que devem ser identificadas as causas da desigualdade. Isto não significa que as estratégias a curto prazo implicassem uma actuação brutal sobre o modelo cultural, mas deveria haver uma caracterização de género na análise da situação, que permitisse elaborar uma visão direccionada para uma mudança da realidade. Um dos exemplos de que isto não é feito é a não identificação estatística das causas da desistência das raparigas. O que se conhece é que a desistência das raparigas é superior à dos rapazes em cerca de 2,1%, mas o que seria importante era determinar porque razão cada um dos sexos desiste, e de que modo podemos actuar correctamente. Como se afirma no Relatório Sombra ao Relatório do Governo Sobre a Implementação do CEDAW, elaborado pela sociedade civil moçambicana (2007), as informações sobre desistências:

- “Não permitem identificar as causas das desistências, em particular as que dizem respeito às raparigas, impossibilitando que o MEC e outros interessados conheçam as razões profundas que levam as raparigas a desistir de estudar, o que dificulta a concepção de estratégias que permitam melhorar a situação”⁷².

A leitura do PEEC mostra-nos que embora as prioridades nacionais em termos de educação continuem centradas no ensino básico, a expansão do acesso e a melhoria da qualidade no ensino secundário

⁷² AMCS, AMMCJ, AMRU, ANSA, COMUTRA, LDH, MULEIDE, Rede CAME e WLSA Moçambique (2007). Relatório Sombra ao Relatório do Governo Sobre a Implementação do CEDAW, submetido à 38ª Sessão do Comité do CEDAW, Maio-Junho de 2007. Maputo.

merecem uma atenção especial. Reconhece-se que as taxas de retenção e conclusão do ensino primário estão a levar a uma procura cada vez maior do ensino secundário. No entanto, quer os constrangimentos identificados para a desigualdade de género, quer a procura de soluções para minimizar os problemas diagnosticados e os actores envolvidos na solução dos problemas, para o ensino secundário, desenvolvem-se nas mesmas linhas dos já referidos para o ensino primário, neste e nos planos estratégicos precedentes. Sem ignorarmos que o sector da educação identificou (embora muito apressada e timidamente) alguns constrangimentos que levam à deserção escolar da rapariga, nomeadamente: a educação dos pais, os ritos de iniciação, os casamentos prematuros, a fome e a pobreza, entre outros, mantém-se uma persistência num tipo de diagnóstico e procura de soluções que não atende aos aspectos que ditam a estrutura de desigualdade de género, como é exemplo a linearidade simplista com que se relaciona fome e pobreza com ritos de iniciação e casamentos prematuros. Ao longo do desenvolvimento deste estudo estes aspectos serão retomados, partindo da análise dos resultados do trabalho de campo.

O PEEC refere-se ainda, na sua implementação, à transversalidade do género, HIV/SIDA e saúde escolar. Em primeiro lugar, e tal como os anteriores Planos Estratégicos, o PEEC faz uma leitura sobre o conceito género pouco clara e ambígua, muitas vezes para designar género masculino e feminino, sendo essa ambiguidade e falta de clareza produto de uma análise que ignora as relações de poder que lhe estão incorporadas. Em segundo lugar, ao colocar as três componentes ao mesmo nível de transversalidade, mais uma vez nos parece estar perante um erro na concepção de uma política de género. Género, como refere o documento Estratégia de Género, remete-nos para uma relação social, isto é, o fundamento e o suporte para se traçarem acções que visem diminuir as assimetrias de género não está no facto objectivo de haver mais meninas a estudar ou de reter mais raparigas no sistema. A questão central e que deveria ser o ponto de partida para a elaboração de uma política de educação justa e equitativa, seria identificar e analisar os factores que, intervindo

nas relações sociais de género, fazem das mulheres seres subordinados. A saúde escolar e o HIV/SIDA devem ser eles próprios vistos numa perspectiva de género⁷³. Se, por exemplo, as raparigas não exercem o direito a uma sexualidade segura, este facto está relacionado com um poder de decisão que lhes é retirado na socialização familiar e que a escolar reforça, como podemos ver nos capítulos em que se analisam os contextos de produção da violação de direitos em contexto escolar. Por outro lado, quando se silencia, como o PEEC o faz, que há um poder que, subjazendo o modelo cultural, remete as raparigas para a subalternidade, e que esse poder tem que ser reflectido e revertido, não nos parece poder afirmar que existe uma estratégia de género que vise alterar a estrutura de dominação feminina.

Do mesmo modo, sendo o PEEC constituído por duas partes (educação e cultura), não é compreensível que o sector da cultura ignore o género, seja nas indústrias culturais, seja na valorização do património cultural e seja principalmente no fortalecimento da moçambicanidade. É nesta abordagem positivista que a questão de género é restringida à educação, no seu sentido mais formal, e que a parte 3 do PEEC (Assuntos Transversais) considera como únicos assuntos transversais à cultura e educação, o reforço da capacidade institucional e o HIV/SIDA.

Fica claro que uma política pública que vise agir sobre as desigualdades, principalmente quando elas são estruturais como acontece com as relações de género, não pode ignorar os aspectos estruturais subjacentes à subordinação das mulheres. Como afirma Loforte:

“a ausência deste questionamento, aliada a uma tendência para a concepção, planificação de programas e abordagens de

⁷³ O PEEC informa que entre os 15 e 19 anos a prevalência do HIV/SIDA é de 16% entre as raparigas e de 9% entre os rapazes, o que deveria constituir o ponto de partida para a definição de que se o SIDA tem rosto de mulher, como as estatísticas demonstram, as estratégias de combate à doença deveriam ter uma abordagem de género.

género reduzidas a ‘acrescentar a mulher em’ ou a questões redistributivas de exigência de igualdades de oportunidades sem se inquirir sobre os modos concretos de agir para definir estratégias transformadoras, significam que nunca se foi para além do retórico” (Loforte, 2004: 3).

As Unidades de Género

A Unidade de Género é um núcleo composto por um grupo de técnicos que respondem pelos assuntos de género nos vários níveis de gestão da educação e cultura. A nível central, esta unidade é coordenada pela Direcção de Programas Especiais, através do Departamento de Género. É à Unidade de Género que cabe assegurar a implementação do PEE na perspectiva de género e assegurar, monitorar e avaliar a implementação dos programas sectoriais na perspectiva de género, bem como coordenar as actividades dos pontos focais dos órgãos centrais, departamentos provinciais, distritais e núcleos das escolas e assegurar a igualdade e equidade de género no recrutamento, progressão e capacitação do pessoal do sector da Educação e Cultura⁷⁴.

Embora não se visualize uma articulação entre o Ministério da Mulher e Acção Social e os outros ministérios no que diz respeito à coordenação de estratégias para a igualdade de género, a “existência da Política de Género e Estratégia de Implementação criou uma base legal para a reprodução dos mecanismos institucionais noutros sectores (por exemplo, a nomeação de pontos focais de género e a criação de Unidades de Género)” (ASDI, 2006: 19-20). O nosso trabalho mostrou, entretanto, que no sector da educação, embora se tenham institucionalizado as Unidades de Género até às direcções provinciais, e em alguns casos até aos distritos, as práticas continuam a mostrar uma ambiguidade no papel que estas Unidades devem desempenhar e na sua articulação com os outros departamentos, a nível horizontal e vertical. É assim que, embora a Coordenadora da

⁷⁴ Moçambique. Ministério de Educação e Cultura (2007b). Termos de Referência da Unidade de Género. Maputo.

Unidade de Género aos diversos níveis não faça necessariamente parte do colectivo de direcção⁷⁵, lhe são imputadas responsabilidades como a de assegurar e monitorar os programas de actividades, o que à partida parece irrealizável, quando esta Unidade não tem nem autonomia nem poder de decisão.

Na Estratégia de Género reconhece-se a necessidade de esclarecer o mandato das Unidades de Género, assegurar a participação de representantes de todas as direcções e dos seus dirigentes, fortalecer a capacidade técnica em análise de género, planificação com sensibilidade ao género e em administração das Unidades de Género⁷⁶. O PEEC pretende que as questões de género sejam tratadas de uma forma transversal, culminando com a colocação de um membro da Unidade de Género em diferentes órgãos do Ministério da Educação. No entanto, por si só, este facto não garante que se possam acabar com as assimetrias de género no sector da educação, uma vez que os resultados do nosso trabalho mostraram que a falta de autonomia destes sectores dificulta a sua capacidade e possibilidade de influenciar as acções relativas às políticas públicas de educação.

A dificuldade em obter mais elementos a nível central para uma melhor compreensão da estrutura e funcionamento das Unidades de Género, e os obstáculos para o seu correcto desempenho, não nos permitiram avançar com conclusões sobre o papel que elas estão a desempenhar na luta pelas desigualdades de género a nível do sector da educação. A nível provincial e distrital, e nas unidades espaciais de estudo, mantivemos contactos com o trabalho destas Unidades e seus respectivos pontos focais e, embora tendo constatado uma grande diversidade de situações, a ambiguidade sobre o poder de decisão, a dificuldade de intervenção ao nível das estratégias locais, a ausência

⁷⁵ Podendo, eventualmente, ser convidada a participar em colectivos de direcção, conselhos coordenadores ou outros encontros.

⁷⁶ Moçambique. Ministério da Educação (2005). *Estratégia para a Equidade de Género no Sector da Educação*. Maputo. pp. 14.

de articulação entre sectores e departamentos a nível provincial e distrital, são elementos comuns.

Nas províncias onde trabalhamos, constatámos que embora cada sector (ao nível das Direcções Provinciais) tenha uma pessoa destacada para as questões de género, na prática há uma grande dificuldade em integrar as preocupações das Unidades de Género nos planos sectoriais. Do mesmo modo, acontece também as Unidades de Género não terem acesso às actividades e aos recursos dos outros sectores. Neste último caso, fomos confrontados, por diversas vezes, com o facto de, por exemplo, não haver preocupação em incluir as pessoas que trabalham nas Unidades de Género, nas brigadas que vão realizar trabalho nas escolas. Com alguma frequência, as prioridades definidas e articuladas pelas Unidades de Género são preteridas em função de outras que surgem à última da hora. Isto pode significar que elas são tidas como criações exteriores às políticas da educação a nível local, e que a sua existência não é reconhecida como fundamental para a execução das políticas do sector. Infelizmente esta situação é demonstrativa não só da ausência de dispositivos que possam agir sobre as assimetrias de género, mas, mesmo quando os há, da sua marginalidade relativamente ao sistema.

Um breve balanço sobre os documentos de políticas produzidos para a área da educação, mostra-nos, particularmente para os planos estratégicos da educação e da educação e cultura: i) uma preocupação com a qualidade técnica e de argumentação entre a missão, os objectivos e os programas e planos de acção; ii) uma resposta parcial aos compromissos internacionais e nacionais assumidos pelo Governo de Moçambique, e uma articulação com os Programas do Governo; iii) alguma preocupação em diagnosticar os constrangimentos para melhores oportunidades de acesso à educação para todos, bem como propor soluções (embora parciais) que permitam reduzir as desigualdades e a injustiça de género, sempre que possível a partir das escolas, contando com o envolvimento dos encarregados de educação e da sociedade, de uma forma geral.

Não se fez uma avaliação sobre os orçamentos relativos à execução dos programas da educação, uma vez que os dados disponíveis não nos permitem interpretar a forma como os financiamentos previstos (independentes de serem provenientes do Orçamento Geral do Estado ou de doações externas) poderão ou não contribuir para a execução dos projectos relativos à redução de desigualdades de género, promovendo a “discriminação positiva” das mulheres. A nossa análise recaiu apenas na forma como os problemas foram diagnosticados, as soluções propostas e os actores envolvidos nesse processo.

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

“É verdade que o estatuto transversal de género tem sido responsável pela criação de especialistas capazes de difundirem o seu significado e a sua tradução concreta em instrumentos de planificação e acção. Contudo, a experiência tem mostrado que tais acções não têm trazido grandes progressos na integração de género. Os avanços são efectivamente limitados e assiste-se a uma ‘evaporation policy’ no dizer de Blanchden’s, ao afirmar que, frequentemente, excelentes ideias e análises de género tendem a desaparecer quando se trata de formular estratégias e implementar programas. Cremos que a ausência de um compromisso com a transformação de determinados cenários sociais é um dos factores responsáveis por esta situação. Na verdade, há que estabelecer o patamar de uma realidade a ser transformada e um cenário futuro a ser atingido” (Loforte, 2004: 03).

Os desfasamentos entre as políticas públicas da educação e a sua aplicação são mais claramente expressas quando, ao analisarmos a relação professor-aluna/o e a produção da violência em contexto escolar, se constata a permanência e até, em alguns casos, o reforço na escola dos mecanismos sociais que diferenciam e desigualizam mulheres e homens, tal como referiremos ao longo deste trabalho. É o caso da divisão das responsabilidades nas chefias de turma, da aparente discriminação positiva nas avaliações escolares das jovens, da ocultação e legitimação do assédio sexual.

Embora este capítulo tenha procurado privilegiar numa perspectiva de género a análise das políticas públicas no sector da educação, particularmente do ensino secundário, pensamos ser útil referir, brevemente, que existem iniciativas (algumas desde o PEE1) tomadas pelo MEC, em coordenação com as agências e ONGs internacionais e nacionais, que têm procurado atenuar as assimetrias de género, nomeadamente a concessão de bolsas às raparigas oriundas de famílias de baixa renda, a isenção de propinas, a distribuição gratuita dos livros escolares, a doação de diverso material de uso pessoal e a construção de casas para as professoras colocadas nas zonas rurais, a distribuição do lanche escolar, a revisão do curriculum e dos materiais de ensino, e o aumento da sensibilização dos Conselhos de Escola e da comunidade para a retenção escolar das crianças. Todas estas iniciativas que têm tido a intenção de melhorar o acesso e os níveis de retenção das alunas, carecem de uma avaliação local e global dos resultados e de sustentabilidade, para que possam ser disseminadas/alteradas as acções e/ou os processos de execução (como é o caso das bolsas de estudo e das construções de casas para professoras). Se atendermos ao facto de algumas agências transferirem programas de uma província para outra, retirando ou alocando financiamentos, sem que estejam criadas condições de sustentabilidade (e dada a natureza da acção, não é expectável alcançar sustentabilidade nem a curto nem a médio prazo), é necessário que haja não apenas uma maior articulação com o sector

do estado, mas a sua inclusão nos planos de acção a nível provincial e distrital, com objectivos e indicadores de monitoria e avaliação. Pensamos que embora as acções pontuais como bolsas de estudo devam prosseguir, é necessário haver uma insistência nas necessidades estratégicas que possam produzir alterações mais profundas e estruturais. Tal é caso, por exemplo, da elaboração de materiais de ensino favoráveis ao género, de construção de infra-estruturas escolares mais seguras para as alunas, de acções contínuas e sistemáticas de formação em género de professores e gestores da educação e Conselhos de Escola, e de acções concretas de punição à violação dos direitos humanos das raparigas, como é o assédio sexual. Pensamos também que deve haver mais pesquisa sobre os factores culturais que constroem o acesso e a manutenção das raparigas no sistema de educação. É manifestamente insuficiente que se refiram os ritos de iniciação e os casamentos prematuros como impeditivos da retenção escolar das raparigas, sem que se saiba com rigor os contextos em que são realizados, as diferenciações locais, os valores a que se referem e as novas disposições que a educação formal introduziu. Quer dizer, quando hoje o senso comum refere que há um recrudescimento, por exemplo, da gravidez precoce e dos casamentos prematuros e os associa à pobreza, essas constatações têm pouca utilidade na definição de estratégias que revertam a situação. É necessário conhecer a realidade, identificar os factores em mudança e actuar sobre eles.

Nos capítulos que se seguem retomaremos sempre que possível a discussão sobre as políticas públicas para a educação, confrontando os documentos de políticas com a realidade vivida nas escolas, questionando-se o significado de equidade e justiça de género e a relação entre os instrumentos e dispositivos da educação e os direitos humanos das mulheres.

Capítulo 3

Famílias, aprendizagens e apropriações

Cada indivíduo é sujeito a múltiplos e variados processos de socialização ao longo da sua vida. A escola, a família, as redes de amizades e a exposição a diferentes meios de comunicação, entre outros, contribuem com maior ou menor impacto para essa socialização, de acordo com a sua trajetória de vida. Nesta esteira, os diferentes sujeitos vão formando as suas identidades pessoais através de processos mutáveis, múltiplos e simultâneos, particularmente durante o período da adolescência e da juventude⁷⁷. Trata-se de fases da vida de cada indivíduo, marcadas por transições para a vida adulta e sua posterior consolidação, onde o crescimento, a descoberta e a busca de novas identificações e padrões de comportamento são marcantes. Quando falamos de transições juvenis referimo-nos quer às de carácter institucional, quer às de cariz relacional e processos mais subjectivos, que envolvendo uma mobilidade permanente transportam consigo inseguranças e desafios, envolvendo consequentemente situações de incerteza e de risco.

Este estudo tenta explicar como os indivíduos vão construindo as suas identidades masculinas e femininas, revelando ao mesmo tempo

⁷⁷ Pelas dificuldades conceptuais e práticas que temos em separar a adolescência da juventude dentro do nosso grupo alvo de estudo, preferimos tratar a adolescência e a juventude como uma única categoria, doravante designada somente como “juventude”.

a forma como diversos processos interagem e dialogam entre si, nem sempre pacificamente, na formação identitária das/dos jovens. Pretendemos, deste modo, tentar compreender a forma como as/os jovens articulam e combinam a sua experiência social com a “construção de si”, numa recriação permanente do seu “eu”, ou o seu conjunto de “eus”, face às diversas interações que lhes são colocadas no dia-a-dia (Pappámikail, 2007), e onde essas identidades contextuais se criam e recriam em função do “outro”, e/ou uma multiplicidade de “outros”. É neste processo simultâneo e complexo de construção/desconstrução identitária que se geram interações, se reformulam os laços de filiação e se aceitam, rejeitam, fixam, demarcam, transgridem e subvertem aquelas que são consideradas as normas e linhas de delimitação em cada espaço de socialização, e onde o “individual e o social são, assim, dimensões inter-relacionadas e interdependentes” (Pappámikail, 2007: 173).

É na família como um meio de pertença em que a/o jovem se reconhece e é reconhecida/o, num conjunto de interações com o meio sociocultural em que se insere. E uma vez que a família é formadora de identidades, ao mesmo tempo que permite desenvolver esse sentimento de pertença a partir dos primeiros processos de socialização do sujeito, ela cria também os mecanismos necessários para a emergência do “sentimento de estar separado, ser único e poder ser, algum dia, independente” (Dinelli, 2007), o que faz parte da busca pelo reconhecimento e pela visibilidade da/do jovem. A autonomia e a individuação da/do jovem é um complexo processo que se constrói através de sucessivas negociações e interações, onde os perfis familiares desempenham um papel importante no processo de territorialização identitária (Pappámikail, 2007). A adolescência marca ainda o início e a consolidação da vida sexual que, no dizer de Heilborn (2006), é o período da aprendizagem sobre o uso social do corpo, sendo este modelado por normas culturais.

Neste capítulo privilegiaremos o tratamento da família como espaço de socialização e seu(s) modo(s) de interação com a escola⁷⁸ e outros meios de pertença. Através das práticas familiares abordaremos a maneira como a estruturação de identidades masculinas e femininas aparecem espelhadas, na divisão do trabalho, nas formas de comportamento das/dos jovens e na aprendizagem sobre a sexualidade, vistos em primeira instância através da socialização a nível da família e suas permanentes e simultâneas interações. Muitos destes assuntos são retomados em outros capítulos, onde aprofundaremos a forma como as/os jovens constroem, reconstróem e absorvem ou rejeitam os elementos de socialização que contribuem para a formação das suas identidades. Trata-se de processos permanentes de desterritorialização e reterritorialização, entre a família, a escola, os grupos de amigos e outros meios de pertença, cabendo aos jovens fazer a gestão dos códigos, hierarquias e relações de poder de cada um dos agentes de socialização, e dos espaços e formas de transição entre cada um deles.

3.1. A família como espaço de socialização

Como já indicamos, o nosso olhar sobre a família não é gerado por uma análise feita a partir do seu interior, mas é visualizado através dos discursos das/dos jovens, que ao relatarem os seus percursos de vida e as modalidades em que se constroem as suas teias de relações, estabelecem afinidades e rupturas que determinam as suas opções em função do(s) universo(s) referencial(ais), que nos inserem inevitavelmente nos contextos de sociabilidade(s) que envolvem esses mesmos percursos. As suas falas espelham, assim, contextos socioeconómicos, percursos escolares, sonhos e expectativas para o futuro.

Em Moçambique, as rápidas transformações económicas e políticas mundiais, particularmente na segunda metade do século XX, produziram uma série de impactos sobre a estrutura da família.

⁷⁸ A escola será objecto de tratamento específico num outro capítulo.

Voltamos a reforçar que tratamos a família como um processo em permanente transformação, onde as novas formas de família, mesmo quando apresentam elementos e reminiscências de grupos domésticos extensos ou múltiplos, porque passaram por transformações imensas e porque se inserem em contextos claramente diferentes, não podem ser lidas nem sob a lupa de um modelo “ocidental” de família, nem sequer como uma “família tradicional”⁷⁹. Pelo contrário, ela é vista como uma família “recomposta”, no sentido em que foi assumindo gradativamente características específicas. Daí que a nossa opção pela adoção de uma forma operacional de família, mesmo que transitória, tivesse sido desenhada para responder à complexidade da realidade revelada pelo nosso trabalho de campo. Deste modo, embora ela continue a desempenhar um papel importante na formação e evolução da identidade dos seus membros, a sua influência assume características diferentes, com vários processos de mutação, de acordo com o contexto em que se insere.

A literatura que trata a socialização das/dos jovens e a formação das suas identidades, em relação com o papel desempenhado pela família⁸⁰, se por um lado refere o silêncio das ciências sociais sobre as práticas familiares fora do que era considerado um padrão ideal, desenhado a partir do chamado modelo ocidental, uma vez que, mesmo sem esquecer que já nas décadas de 70 e 80, existiam debates teóricos sobre formas específicas de família, um reconhecimento de possíveis variantes de formas de família, só é realmente feito a partir da década de 90 (Fonseca, 2000; Casimiro, 2008)⁸¹. Por outro lado,

⁷⁹ Quer tratemos aqui a família tradicional no sentido de Giddens (2002), quer façamos referência às várias formas de família antes das alterações sofridas pelo impacto do sistema capitalista colonial.

⁸⁰ Veja-se concretamente: Heilborn, 2006; Laire 2001; Osório e Arthur, 2002; Chikovore, 2003; Fonseca, 2000; Pappámikail, 2007.

⁸¹ C. Fonseca (2000), ao avaliar o papel das ciências sociais no estudo das práticas familiares, relembra por exemplo, que nos anos 70 se iniciaram os estudos da chamada “mulher chefe de família” (Fonseca, 2000: 58), para além de relacionar as novas visões sobre a família com o impacto do movimento feminista nas ciências sociais, e seu progresso na década de 90 com o desenvolvimento das análises sobre globalização. Por sua vez, I. Casimiro (2008), no seu estudo sobre as sociedades

também se aponta: i) o declínio da sua importância na transmissão de valores, particularmente os relativos à sexualidade, em contrapartida com o crescimento da importância do papel da escola e dos grupos de pares; ii) a desestruturação da família tradicional⁸² e o surgimento de novas formas de família (nucleares em substituição das alargadas, monoparentais ou até com ausência completa dos progenitores), e iii) os impactos que a “modernização” da sociedade e suas transformações têm na formação de laços sociais e identidades, muitas das quais em processo de construção.

Alguns dos estudos nesta área apontam ainda o desaparecimento de instituições de socialização, como os ritos de iniciação, sua transformação ou em alguns casos perda de sentido, e a desvalorização do papel que os anciãos desempenhavam na formação dos jovens, no seu conjunto, como pontos a considerar na formação identitária das/dos jovens (Osório e Arthur, 2002; Chikovore, 2003). No caso de Moçambique, em que o tecido social foi sofrendo nas últimas décadas uma desestruturação sistemática e continuada, a educação das/dos jovens é também afectada pelos impactos dos factores que interferem e violentam a estrutura familiar. Os amigos, os meios de comunicação e os *media* contribuem para que haja uma alteração gradativa das suas referências (quer seja por substituição, perda, acréscimo ou multiplicação, dependendo de variadas circunstâncias e contextos) e sentidos de pertença, com maior impacto nas zonas urbanas, sem que no entanto se tenham produzido ainda as necessárias compatibilidades entre os espaços privados e públicos, na educação das/dos jovens.

Na cidade e província de Maputo e nas províncias da Zambézia e Cabo Delgado, os resultados do estudo confirmaram o que já havia sido anotado em estudos anteriores, que indicam que embora não possamos falar numa hegemonia de novos valores, há sinais de

makwa da província de Nampula, revisita as pesquisas sobre formas de família matrilocais, avaliando o contributo do movimento feminista neste processo.

⁸² No mesmo sentido referido em nota precedente, quando falámos de família tradicional.

surgimento de outros fundamentos normativos no comportamento das/dos jovens, em conflito e por vezes em simultâneo, com os antigos elementos de socialização primária (Osório e Arthur, 2002; Chikovore, 2003). Na realidade, quando falamos de mutações culturais, seja a nível mais global ou nacional, e onde e quando fica normalmente mais perceptível a prática e comportamento das/dos jovens, a família aparece sempre como um parâmetro crítico (Laire, 2001), e nisto Moçambique não se diferencia do resto do mundo.

Embora tenhamos proposto formas de comportamento ligadas a hábitos de trabalho, aprendizagem e práticas relacionadas com a sexualidade, namoro, formas de lazer, ou de relacionamentos no seio da família, o comportamento familiar e as diferenças encontradas entre a região sul e as regiões centro e norte⁸³ continuam a apresentar-se como um desafio permanente nesta pesquisa. O sistema capitalista colonial, a monetarização da economia, a influência do Cristianismo e do Islão, os processos de urbanização, a guerra, os impactos do socialismo ou do neoliberalismo e todas as transformações internas e externas que influenciaram as formas de desenvolvimento do país, produziram e reforçaram também formas de desenvolvimento desigual e desequilibrado entre estas regiões ao longo dos anos, que por sua vez conformam comportamentos e discursos.

Se é verdade que o nosso trabalho de campo decorreu simultaneamente em contextos de matrilinearidade (Zambézia e Cabo Delgado) e de patrilinearidade (cidade e província de Maputo), a nossa pesquisa, centrada em jovens estudantes do ensino secundário geral, sem deixar de reconhecer que a literatura sobre formas de família trata situações tão diferenciadas como estas, tomou

⁸³ Ao longo deste e dos outros capítulos faremos constantes menções às regiões sul, centro e norte e diferenças e semelhanças entre elas, referindo-nos apenas às áreas espaciais de estudo onde realizámos o nosso trabalho de pesquisa. Exceptuam-se aqui os poucos casos em que nos debruçamos sobre o desequilíbrio do crescimento regional, em que tratamos o sul, o centro e norte no âmbito geo-económico das grandes regiões que caracterizam o país, como foi indicado na caracterização da amostra.

sobretudo em consideração os contextos em que as práticas familiares e as transformações das formas de família se realizam. A diversidade de situações com que nos deparamos reafirma, pois, a necessidade de desconstruir alguns mitos sobre estas sociedades e suas formas de família, particularmente as matrilineares.

Estamos conscientes que algumas determinantes culturais, como a persistência dos ritos de iniciação⁸⁴, numa parte do centro e do norte do país e o impacto do Islão no norte de Moçambique, nos colocam perante lógicas de comportamento novas, ou melhor dito, menos esperadas. O impacto destas reflecte-se na forma como os diversos processos de socializações dialogam entre si e nas opções que as/os jovens fazem ao longo do seu percurso. Não podemos igualmente deixar de reconhecer que os “mitos” criados à volta do seu papel social precisam de ser também desconstruídos e reanalisados, em função dos novos papéis que lhes são atribuídos, particularmente quando analisamos a problemática do poder (Casimiro, 2008) e os papéis sociais de género na família e na escola. Assim, no tratamento que fazemos à família e à escola neste estudo, estas situações serão discutidas.

Se é verdade que a crise de transformação sofrida pela família na socialização do jovem abre espaços para a educação escolar formal que passa a assumir um papel de destaque como fonte de informação, como disciplinadora de condutas e propiciadora de novas interacções entre iguais (Heilborn, 2006), não é menos verdade que a escola tem limites para o correcto desempenho deste papel, apresentando-se na maioria dos casos despreparada para orientar as/os jovens, particularmente quando se trata da socialização da sexualidade. Apesar disso, constatámos neste estudo a importância da instituição escola e a necessidade de redimensionarmos constantemente o papel da família e da escola na formação das identidades juvenis.

⁸⁴ Considerando embora as alterações sofridas pelos mesmos, que nos levam à problematização dos seus objectivos.

3.2. A influência dos pais na educação das/dos jovens

Partindo dos discursos das/dos jovens e da sua visão sobre a família, ao incluirmos no nosso estudo um breve perfil sobre as famílias do nosso grupo alvo, pretendíamos compreender o modo como se desenrolam as interacções familiares, e como se articulam os valores e representações transmitidos às/aos jovens com as relações de género e poder e a relação entre o “eu” e o “outro” na construção de identidades juvenis, e modos de autonomia/individuação. Pretendíamos ainda compreender as formas como a “tutela” das/os jovens é partilhada entre as instituições família e escola, numa situação em que o nosso grupo alvo passou já por uma experiência de vários anos de escolarização. A caracterização da população inquirida, apresentada num capítulo prévio, tentou jogar com uma série de variáveis que, não sendo determinantes na nossa análise, não foram objecto de um estudo mais aprofundado, mas não deixam de ser importantes para a compreensão dos aspectos acabados de mencionar.

No nosso estudo trabalhamos com sociedades de contextos matrilinear e patrilinear, o que pode levantar expectativas de encontrar uma eventual relação de causa-efeito entre as formas de parentesco e as relações sociais de género, com reflexos directos nos modos de socialização das/dos jovens, particularmente no seio da família. No entanto, no que se refere à educação das/dos filhos e ao que tradicionalmente é normado nas famílias matrilineares sobre: i) a quem cabe o direito sobre a tutela dos descendentes, e ii) o papel da mãe nestes processos, estudos mais recentes vêm desconstruindo a ideia prevalecente de que a tutela da mulher sobre as/os filhos é exercida através de uma figura masculina, o irmão da mãe (Casimiro, 2008: 362), uma vez que mercê das enormes transformações globais e locais, as formas de família vão assumindo outras características. Neste sentido, podemos encontrar num mesmo espaço tradicionalmente de raiz matrilinear, quer famílias assentes em princípios e regras de matrilinearidade quer de patrilinearidade, assim como outras variantes, que dão uma maior ou menor

“autonomia” às mulheres na educação dos filhos, ou que por sua vez dão destaque à “autoridade” paterna⁸⁵. Estamos, pois, perante novas e mutáveis formas de família. O nosso estudo operou num contexto semelhante de “novas famílias” nas sociedades de filiação matrilinear, tendo igualmente que lidar com “famílias recompostas” nas sociedades de filiação patrilinear.

Analisando os resultados deste estudo, a primeira percepção que as/os jovens têm do que é um educador associa-se à ideia do provedor, na maioria dos casos identificado com a figura do pai, que é apresentado como chefe de família e controlador de comportamentos. O perfil das/dos nossos entrevistados mostrou-nos que a maioria vive com o pai e com a mãe, seguindo-se, por ordem de importância, as/os que vivem com a mãe (só com ela ou outros membros da família, para além de irmãos). Mesmo assim, em nenhum momento nos foi possível encontrar uma associação entre a eventual tutela materna sobre os seus descendentes⁸⁶ e a lógica linhageira nas províncias da Zambézia e Cabo Delgado, confirmando assim a existência de novos tipos de família. Esta constatação reafirmar-se-á ao longo deste estudo. A figura do tio co-responsável/responsável pela educação das/dos jovens, aparece indiscriminadamente no centro, no norte ou no sul, da mesma forma como a figura do/a irmão/ã mais velho/a assume a co-responsabilidade/responsabilidade pela sua educação, na ausência (por morte, abandono ou ausência física) de um ou de ambos os pais, ou na sua incapacidade económica para manter os seus descendentes. Esta situação é independente de se tratar de

⁸⁵ I. Casimiro, num estudo recente (2008), faz uma extensiva análise à sociedade makwa em Moçambique com um estudo de caso situado na província de Nampula, onde avalia as sociedades matrilineares. As suas análises, porque centradas numa sociedade contemporânea, serviram de referência para enquadrarmos os resultados do trabalho de campo nas sociedades de filiação matrilinear da Zambézia e Cabo Delgado.

⁸⁶ Nos casos em que os filhos vivem apenas com a mãe, é indiscutível a sua responsabilidade sobre eles, tendo-se entretanto aventado a hipótese de que essa “tutela” poderia eventualmente seguir as regras respeitantes às sociedades de raiz matrilinear, os descendentes fica usualmente à responsabilidade da linhagem da mãe.

sociedades de filiação matrilinear ou patrilinear. Embora não tenhamos ao nosso dispor informação suficiente para associar estas situações à reprodução de reminiscências de uma família tradicional, seja ela matrilinear ou patrilinear, em nenhum momento os nossos entrevistados nos deram pistas que nos permitissem aventar tais hipóteses.

As afirmações que se seguem ilustram o papel de destaque dado à figura paterna como provedor, situação que se repete sistematicamente em todas as unidades de análise:

- “São eles que vão às reuniões da escola e exigem o trabalho de casa” (Abel 6).

- “O pai controla tudo em casa” (Maria 6).

- “O pai tem mais influência na educação, porque arranja dinheiro para estudarmos” (Alberta 5).

- “Mesmo estando pouco tempo em casa, é o pai quem dá as ordens” (Francisco 5).

- “O pai traz comida” (Vanessa 3).

- “Ele ajuda-me com as tarefas. Ele vem, paga as mensalidades; ele não tem faltado nem um mês a pagar as mensalidades; compra material escolar, calçados e uniforme” (Felisberto 5).

Refira-se que para a maioria das/dos jovens, quando se fala de educação, esta é regra geral interpretada como instrução, como as próprias falas reflectem, quando estabelecem para a maior parte dos casos uma relação entre instrução e educação formal escolar. Embora tenhamos que retomar este ponto mais tarde, é importante mencionar que contraditoriamente aos conselhos que os pais e encarregados de educação dão aos seus filhos (independentemente da sua origem social), sobre a importância de ser um bom estudante,

“para garantir um emprego”, “para garantir o pão”, e “para garantir o futuro”, a ligação entre a família e a escola acaba por ser muito frágil, resumindo-se muitas vezes às reuniões trimestrais ou semestrais, quando os pais/encarregados de educação são chamados à escola, ou caracterizando-se por uma total ausência e não preocupação com o rendimento escolar dos seus educandos, até à época de avaliações finais.

A figura da mãe, por sua vez, aparece em muitos casos referida como a pessoa que mais influência tem na educação dos filhos, pela sua presença permanente no lar, porque o pai se ausenta para trabalhar fora de casa, ou ainda em muitos casos porque se trata de famílias monoparentais onde a mulher é responsável pelo bem-estar da família. A caracterização da população inquirida mostra-nos que em escala descendente, depois das/dos jovens que vivem com o pai e a mãe, se seguem os que vivem com a mãe, destacando-se assim o seu papel junto à família como provedora, garante de afectos e “porto seguro”. Em algumas situações, ela assume também o papel de confidente e conselheira dos seus filhos, particularmente entre as meninas⁸⁷, apesar das frequentes e repetidas afirmações dos nossos entrevistados sobre o silêncio que se estabelece na comunicação entre pais e filhos. Embora se verifique que a presença constante da mãe tem um peso maior na educação das meninas, constatámos que ela, figura sempre presente, amiga e também provedora em algumas famílias, desempenha igualmente um papel importante na trajectória de vida de alguns rapazes entrevistados, mesmo que em menor número que o verificado para o caso das raparigas, e de forma indiscriminada em todas as unidades espaciais de estudo. Vejamos os seguintes depoimentos:

- “A mãe dá bons conselhos. Com o pai fico em silêncio. Ela se preocupa com a minha educação” (Luísa 3).

⁸⁷ Ao tratarmos da sexualidade e ritos de iniciação, voltaremos com mais detalhes aos diferentes papéis e responsabilidades no seio da família, sobre a educação de meninas e meninos.

- “A mãe está sempre em casa. Vai à machamba para sustentar os filhos e é com ela que vivo” (Alberta 5).

- “A mãe está sempre próxima para ajudar os filhos, e é ela quem resolve os problemas” (Leontina 5).

- “A mãe aconselha para estudarmos. O pai também aconselha, mas é mais controlador” (Leontina 6).

- “A mãe está sempre em casa, conhece os filhos e a maneira como se comportam” (Francisco 5).

- “A mãe é quem tem mais influência. O pai nunca está em casa durante a semana porque vai trabalhar, e durante o fim-de-semana está com os amigos” (Manuel 6).

Estas falas permitiram-nos verificar como ao nível da família e meios informais de educação se reproduzem os habituais papéis de género, onde às mulheres cabem os cuidados da casa e da família. Daí que, raríssimas vezes, tenhamos encontrado referências aos pais (pai e mãe) colocados em peso de igualdade na partilha da influência sobre a educação de seus filhos, onde os casos referidos como tal, se situam mais em áreas urbanas. A reforçar a ideia do modelo patriarcal de dominação, mesmo em contextos de matrilinearidade, está a forma como a larga maioria das/dos jovens visualiza a projecção dos sonhos dos pais sobre o futuro dos filhos, quando afirmam que estes aguardam mais dos filhos do sexo masculino que das filhas, esperando dos primeiros o garante da continuação da família e que venham a ser os seus provedores e os “sucessores” do pai. Da rapariga tem-se a expectativa, na grande maioria das vezes, que case e passe a ficar dependente do marido, o que na prática significa que a família deixará de contar com a sua ajuda, situação que se repete com ligeiras diferenças nas diversas unidades de análise, embora se encontrem alguns casos que se referem a um investimento igual feito pelos pais na educação das/dos filhas/os, independentemente de

serem do sexo masculino ou feminino, já que depositam iguais esperanças em ambos:

- “Eles estudam, enquanto a mulher aos 18, 19 anos, casa e afasta-se da casa paterna” (Joaquim 3).

- “Esperam mais dos rapazes, porque mesmo depois de casados mantêm uma forte ligação com a casa paterna; os filhos podem também estudar livremente sem serem afectados por problemas de gravidez. Daí que muitos invistam mais nos rapazes e prefiram muitas vezes mandar as meninas para as machambas” (Diogo 6).

- “Os pais esperam mais dos rapazes, porque a mulher daqui a um tempo pode arranjar um marido e ter sua família. Isso não acontece com o rapaz porque ele é que tem que sustentar a família em geral” (Mário 2).

- “O pai espera mais de mim, porque as meninas quando entram nos ritos de iniciação, quando saem é só para casar” (Leonardo 4).

A representação mais extrema dos papéis tradicionais de género, é-nos ilustrada por alguns testemunhos de rapazes da Zambézia (em número insignificante) e sublinhada por outros exemplos de Cabo Delgado, que reforçam a subalternidade do papel das mulheres quando elas são vistas como um sujeito formatado para as tarefas domésticas e do lar, tendo como destino o casamento, já que as suas “fracas capacidades intelectuais” não lhe permitem ir muito além nos estudos, razão pela qual os pais devem esperar mais dos filhos que das filhas⁸⁸:

⁸⁸ A naturalização da inferioridade das mulheres, tratadas como “fracas de ideias” e com dificuldades de atingir um bom rendimento escolar, será retomada no capítulo sobre a escola, onde os discursos que reforçam a sua subalternidade se reflectem de forma violenta na sua relação com o professor, com a turma, e de forma hierárquica

- “Um homem tem uma boa capacidade, e indo à escola pode chegar à universidade, enquanto a mulher tem uma capacidade mais reduzida, o que faz com que ela faça mais trabalhos domésticos devido à fraca capacidade de pensamento” (João 3).

Como este testemunho acabou de ilustrar, os resultados deste estudo mostram também de que modo se estabelecem e se mantêm os laços e as relações hierárquicas de reciprocidade dentro da família, quando se sublinha o compromisso dos filhos em relação aos pais para o seu sustento, e como garantes da continuidade de funcionamento do grupo. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, as expectativas das/dos jovens sobre o seu futuro assentam na construção de uma nova família conjugal e independente hierarquicamente e economicamente dos seus ascendentes, expressando desta maneira um sentido de separação. Ao mesmo tempo, estes testemunhos reforçam igualmente a ideia de que as formas de família estão abertas a várias influências.

Sem grande peso no conjunto das entrevistas realizadas, há ainda as/os jovens que afirmam terem tido educação igual para rapazes e raparigas e, conseqüentemente, as mesmas expectativas da parte dos pais sobre o futuro dos seus filhos e filhas. O estudo também nos mostra que embora muitas das raparigas apresentem uma posição de conformação com a situação de discriminação no investimento realizado e na esperança que os pais e educadores depositam no futuro de filhas e filhos, uma parte dos jovens de ambos os sexos consideram que é necessário mudar a presente situação:

- “Temos mais ministros, mais professores, mais governadores, do que governadoras, professoras e ministras, é por isso que os nossos pais confiam mais no nossos irmãos como homens que em nós meninas. (...) Mas seria melhor confiar nos dois” (Leontina 6).

na distribuição de responsabilidades entre o chefe de turma (geralmente do sexo masculino) e o sub-chefe (geralmente do sexo feminino).

Na caracterização do grupo alvo, referimos a composição e mobilidade das famílias onde as/os jovens se inserem. Conjugados esses aspectos com as trajetórias de socialização das/dos nossos entrevistadas/os, é possível também avaliar a forma como os impactos da modernidade afectaram a estrutura familiar, quer em termos de estrutura e composição quer no que respeita ao seu comportamento, particularmente nas zonas urbanas, e de forma diferenciada entre o sul e o norte.

Para além das famílias monoparentais, surgem-nos famílias compostas apenas por jovens, muitos dos quais têm que prover o seu sustento (irmãos e tios), e onde as referências da família tradicional e os processos de hierarquização no seio das mesmas se diluem ou desaparecem. A confirmar esta situação, alguns dos nossos entrevistados mencionaram os tios ou os irmãos como as pessoas mais influentes na sua educação, indiferenciadamente nas várias unidades espaciais de estudo. Outros, por sua vez, afirmaram não ter qualquer referência, ou por viverem anos consecutivos em lares estudantis ou por pertencerem a famílias onde eles próprios assumem o papel de provedores. Refira-se entretanto que o último exemplo acabou por constituir a excepção e não a regra, no universo da população inquirida, embora seja do nosso conhecimento através de estudos sobre os impactos do HIV/SIDA e das políticas económicas, a existência de famílias sob a responsabilidade de menores. Esta situação é devida em grande parte à própria expansão do HIV/SIDA (PNUD, 2007), mas igualmente aos impactos da guerra e ao alastramento dos níveis de pobreza no país com um decréscimo acelerado de provisão do bem-estar, fruto das políticas socioeconómicas adoptadas no pós-independência e agravadas pela agressividade do neoliberalismo.

Ao retomarmos a questão da sexualidade e particularmente da escola, ficará mais evidente a justificação não só da forma como a mobilidade dos elementos do nosso grupo alvo afecta em maior ou menor escala as suas referências a partir da família e da escola, como também em que medida ela é influenciada pelo impacto da

modernidade, mais visível nas zonas urbanas que nas rurais e mais ao sul que no centro e norte do país.

Como que a reforçar a percepção que as/os jovens apresentaram sobre a figura do educador, se conjugarmos as respostas sobre quem mais influencia a educação das/dos jovens com as figuras eleitas pelos mesmos sobre quem eles tomariam como modelos de vida, se exceptuarmos casos raros em que se mencionam individualidades como Graça Machel, Luísa Diogo⁸⁹, outros membros do governo mais mediáticos a nível central e local⁹⁰ ou personalidades do cinema, da música, dos *media* e do desporto⁹¹, a maioria das/dos jovens indica a mãe ou o pai, e em outros casos as/os tias/os ou primas/os. Esta selecção é feita na base da sua classificação como batalhadores e lutadores contra as adversidades da vida, ou por estes terem conseguido obter sucessos nos estudos e nas suas profissões. No entanto, em seguida veremos algumas contradições entre as representações das/dos jovens sobre o papel e influência dos pais ou tios na sua educação e como modelos a referenciar, e as práticas educativas no seio da família, onde os discursos relativos à transmissão do conhecimento e a forma como são apropriados pelas e pelos jovens são elementos ilustrativos dessa mesma contradição, quer se trate da instituição família ou da escola.

3.3. A divisão de trabalho

A construção das várias identidades sexuais das/dos jovens é determinada pela influência e interferência de diferentes espaços e agentes de socialização. Os mecanismos de socialização, embora

⁸⁹ Graça Machel, viúva de Samora Machel, primeiro presidente da República de Moçambique, presentemente casada com Nelson Mandela, figura de destaque mundial; Luísa Diogo, Primeira-Ministra do Governo de Moçambique desde 2005 até ao presente momento.

⁹⁰ A título de exemplo, José Pacheco que foi Governador da província de Cabo Delgado e Ministro do Interior na altura da realização da nossa pesquisa, ou Ivo Garrido, Ministro da Saúde no mesmo período.

⁹¹ Particularmente jogadores de futebol internacionais de renome, dos mais variados quadrantes, ou Lurdes Mutola, moçambicana, recordista mundial de atletismo com vários prémios internacionais e olímpicos.

podendo entrar em conflito entre si e no seu próprio seio, convergem para a manutenção de um sistema de dominação comum, reproduzindo e sublinhando quotidianamente os tradicionais papéis de género. As relações de género permeiam assim, constantemente, o tecido social. É nos espaços de convivência quotidiana, como a família, que se moldam e interiorizam os comportamentos de meninos e meninas. O quotidiano “da família é fortemente influenciado pela organização de género que, vigorando para além do espaço doméstico, manifesta-se de forma marcante nas relações intrafamiliares” (Traverso-Yépez e Pinheiro, 2005: 149), interferindo em todas as rotinas e grupos sociais de pertença. A construção das identidades juvenis através da divisão do trabalho doméstico, só pode assim ser analisada no quadro das relações sociais de género.

A educação informal desde muito cedo condiciona e restringe a liberdade feminina, quando as raparigas antes mesmo da adolescência, são moldadas para os cuidados da casa e de seus moradores, sejam eles pais, irmãos, primos ou outros membros da família, e onde as práticas sociais quotidianas são permanentemente marcadas por discursos de poder. Os avanços que se têm realizado para uma adesão de homens e mulheres a uma norma de igualdade, mais visível nas áreas urbanas, não têm “tradução” nas práticas. Os impactos da modernidade e das inúmeras influências que a socialização das/dos jovens vem sofrendo, que levam a permanentes reapropriações das variadas disposições culturais, não alteram o facto dos resultados deste estudo mostrarem sinais pouco evidentes de ruptura no modelo de dominação, já que os seus fundamentos se mantêm inalteráveis.

As identidades são constituídas através de processos de permanentes negociações que podem desnaturalizar a estrutura de dominação, como se constata pelas várias formas de família onde, na maior parte dos casos, permanecem elementos tradicionais que se conjugam com outros novos, muitas vezes em contradição. Mas a este propósito é pertinente interrogarmo-nos sobre quais os meios materiais utilizados e suas implicações simbólicas na constituição de

identidades orientadas pelo sexo e construídas pelo género, relativamente à divisão do trabalho? Os resultados do estudo mostraram a existência de três tendências mais marcantes na divisão do trabalho, nomeadamente: i) as/os que fazem parte de famílias com capacidade para terem assalariados que realizam o trabalho doméstico, ii) as/os que vivem em famílias em que a divisão de trabalho é partilhada por ambos os sexos e iii) as/os que estão em famílias em que cabe às raparigas a responsabilidade pelo desempenho da maioria do trabalho doméstico.

A primeira tendência, minoritária, corresponde a uma realidade urbana, num contexto de escolas públicas e privadas mais prestigiadas, particularmente nas cidades de Maputo e Matola, os maiores centros urbanos do país, e portanto onde é possível encontrar famílias vivendo numa situação socioeconómica mais estabilizada⁹², com assalariados (empregado/a doméstico/a) que substituem ou diminuem o peso das tarefas domésticas dos membros da família. No último caso, os membros da família apenas auxiliam a/o empregada/o doméstica/o esporadicamente, ou dentro de um plano de distribuição de tarefas desenhado por um dos seus membros, normalmente a mãe. Esta tendência deixa todavia transparecer a reprodução do tradicional papel da mulher ligada às tarefas do lar, como algo naturalizado, como é ilustrado por esta fala:

- “Mas a mãe diz que mesmo que eu tenha uma empregada, não devo deixar ela fazer o almoço para o meu marido, tenho que ser eu a fazer” (Manuela 2).

A reforçar este modelo, as nossas entrevistadas cuja família possui assalariados, quando têm que realizar trabalhos doméstico durante o

⁹² Os perfis dos/as estudantes descritos na caracterização do grupo alvo, mostram-nos o tipo de famílias (composição, tamanho, mobilidade, profissões dos encarregados de educação) no contexto das quais as/os nossas/os entrevistadas/os se situam. Refira-se, entretanto, que não tendo trabalhado com a variável renda, apenas é possível fazer uma avaliação aproximada da situação socioeconómica em que vivem as famílias das/dos entrevistadas/os, através das profissões dos seus pais/encarregados de educação.

fim-de-semana por ser necessário dar uma ajuda em casa ou ainda porque os pais obrigam as/os filhos a fazê-lo porque consideram uma forma de educação, referem frequentemente “que os rapazes se recusam”; “os irmãos sempre reclamam”, ou “os rapazes nada fazem porque temos empregada doméstica” (Belmira 2).

Uma segunda tendência é caracterizada pela divisão de trabalho que é igualmente partilhada por ambos os sexos. As situações em que se verifica uma divisão equitativa e rotativa de tarefas, sem qualquer tipo de discriminação sexual, são as mais raras, a maioria das quais correspondendo a contextos urbanos. Assim, para alguns rapazes e raparigas é normal que haja uma divisão igual de trabalho, como o sublinham alguns dos nossos entrevistados do sexo masculino:

- “Deve haver um trabalho conjunto e todos devem estar preparados para enfrentar a vida” (João 6).

- “Lá em casa os tratamentos são os mesmos, não há diferença nenhuma” (Fernando 3).

- “Os deveres devem ser iguais para todos. Não há tarefas masculinas e femininas” (Fernando 1).

Para outros, contudo, essa divisão igual de tarefas é aceite apenas pelo condicionalismo económico da família: “Em casa todos fazem tudo. Somos sete filhos e o pai não tem possibilidades de arranjar empregado doméstico” (Joaquim 6).

Há ainda a referir os casos excepcionais de famílias onde só há mulheres, ou mais raramente, só homens, onde não se questiona directamente a divisão sexual do trabalho doméstico.

Para outros ainda, a partilha do trabalho parece ser uma transgressão do normalizado pela sociedade, já que, “hoje em dia as tarefas são igualmente distribuídas por todos, mas a mulher não se deve esquecer da sua obrigação em casa” (António 2). Afinal, para alguns rapazes, “a mulher pode estar a estudar mas ela deve preparar-se

para tomar conta do lar, ela não deve equiparar-se ao homem porque um vai ser sempre chefe da família” (Mário 4).

Para os casos em que as tarefas domésticas são partilhadas sob certas condições, fica claro, mais uma vez, que o trabalho doméstico é considerado inferior, subalterno e uma tarefa feminina, cabendo às raparigas a responsabilidade pela cozinha (cozinhar e lavar a loiça), a limpeza e higiene da casa, lavar e engomar a roupa e tratar dos irmãos mais novos. Nas zonas rurais, para algumas meninas, a estas tarefas acabadas de referir acrescentam-se ainda os trabalhos da agricultura. Com os condicionalismos colocados pela participação dos rapazes nas tarefas domésticas, cabe a responsabilidade da sua realização às mulheres, já que os homens: i) não entram na cozinha, por ser humilhante e ser um trabalho de mulher; ii) podem arrumar os seus quartos e alguns outros compartimentos da casa, alguns vão ao mercado, varrem o quintal, e às vezes fazem o transporte da água. Nas zonas rurais tratam também de arranjar lenha e/ou carvão, ou ainda ir à machamba; iii) realizam tarefas domésticas em caso de doença, incapacitação ou ausência de mulheres em casa. Na sequência desta situação, a sobrecarga de tarefas que recai sobre as meninas, particularmente nas zonas rurais e entre as famílias com menores recursos económicos, pesa sobre o tempo de trabalho que deveria ser dedicado ao estudo. E embora algumas das nossas entrevistadas refiram que conseguem encontrar um equilíbrio entre o tempo disponível para os trabalhos domésticos e o tempo para estudar, outras há que declararam terem dificuldade em fazê-lo⁹³. Nas famílias que vivem no campo ou em áreas suburbanas e com fracos recursos económicos, para além do tempo destinado aos estudos ser escasso, as raparigas têm que percorrer grandes distâncias de e para a escola e as condições em que elas estudam são precárias (à luz da vela, e por vezes sem livros, quando terminam os

⁹³ No capítulo sobre a escola a questão relativa ao tempo para estudar será retomada. No entanto, o facto de as meninas considerarem sistematicamente que dispõem de tempo para os estudos, quando a realidade (por elas descrita quando se soma o número e o peso das tarefas domésticas) mostra o contrário, leva-nos a reflectir sobre o papel da escola e da família no que respeita à partilha de responsabilidades sobre a educação das/dos jovens.

trabalhos domésticos à noite, debaixo de cansaço), contribuindo assim para o seu deficiente aproveitamento escolar e eventualmente para o aumento das taxas de deserção escolar.

Não são raros os casos em que os rapazes se sentem desqualificados e humilhados quando têm que realizar tarefas domésticas:

- “Há certos trabalhos que a mulher faz que um homem quando faz fica com vergonha (...) por exemplo, aquela de lavar pratos, lavar roupa, varrer fora, muito mais estão inclinados nas mulheres” (João 5).

- “Porque há trabalhos que merecem mesmo uma menina e há os que merecem um homem. Há por isso trabalhos que um homem não pode fazer!” (Jorge 3).

Existe a ideia de que os homens devem realizar as tarefas mais pesadas, como “construir a cozinha e as casas de banho”, “carregar areia e blocos”⁹⁴, como testemunha o discurso deste jovem:

- “Quanto ao serviço de casa a minha madrasta é que faz. Eu, uma vez ou outra posso varrer. Agora, fazer-se inerente à cozinha e lavar pratos, isso aí, não posso! Deve haver diferenças, sim! Não é normal que a minha madrasta está ali, como mulher, e eu entre na cozinha! Ela tem que fazer o seu serviço, e eu tenho a minha parte, no caso em que o quintal caiu” (Ferrão 4).

A reprodução deste modelo apresenta-se muito mais preocupante quando estamos a lidar com jovens da escola secundária, alguns dos quais expostos a várias formas de socialização, onde a influência dos

⁹⁴ Este tipo de divisão de trabalho doméstico por sexos, em que ao homem cabem as tarefas de desmatar os campos para a agricultura, construir latrinas, poços, e a estrutura básica da habitação, se por um lado reflecte as reminiscências da organização do trabalho doméstico em “famílias tradicionais” sejam de matriz matrilinear ou patrilinear, por outro lado espelha também a forma como se constroem socialmente as masculinidades, onde o homem deve ser másculo e viril, em oposição ao feminino.

media, da internet e dos modernos meios de comunicação, os coloca em contacto permanente com o mundo em constante mutação:

- “Eu acho que é normal, porque sempre foi assim. As mulheres cuidam da casa e os homens vão trabalhar. Porque é que temos que mudar? Porque é assim na Europa? Isso de que os homens também devem cozinhar, lavar a roupa, é muito esquisito. Já imaginaste a sua mulher numa boa e você a cozinhar?” (Cândido 2).

As meninas, por sua vez, particularmente nas zonas rurais, embora considerem injusta a forma como a divisão do trabalho é realizada, cabendo-lhes carregar o fardo mais pesado, na maior parte dos casos apresentam-se conformadas. No entanto, muitas entendem que a ajuda dos rapazes na realização do trabalho doméstico é uma aprendizagem útil para o seu futuro, já que um dia lhes poderá faltar no lar uma mulher para realizar estas tarefas; para outras, a divisão do trabalho é objecto de culpabilização: “não fica bem”, ou “parece mal” um homem lavar a loiça ou cozinhar, havendo mulheres em casa. Os pais reforçam este discurso, argumentando que os rapazes devem aprender o trabalho doméstico para o caso em que lhes falte a esposa ou a irmã, mas reforçam que estas tarefas são essencialmente femininas. Outros pais ainda proíbem, ou pelo menos não estimulam, os rapazes da família a realizarem trabalhos domésticos. Isto não significa, no entanto, que não haja rapazes e raparigas que estejam conscientes e manifestem a sua oposição a uma divisão sexual de trabalho que para além de injusta é também sexista.

Finalmente, uma terceira tendência é a que cabe às raparigas a realização das principais actividades domésticas, inteiramente à sua responsabilidade, representando talvez o retrato mais real da forma como se naturaliza a divisão de trabalho na família, e que se reproduz indiferenciadamente em áreas rurais e urbanas. Esta tendência parece também responder à forma como historicamente a divisão do trabalho doméstico foi moldada, pelas representações que a sociedade estipulou como sendo o comportamento adequado de homens e mulheres. Assim, o modelo de família patriarcal

estabeleceu uma divisão de trabalho em que ao homem cabe a obrigação de prover, através de seu trabalho, às necessidades básicas da família, e à mulher cabe a fidelidade conjugal assim como o cuidado dos filhos e a organização do espaço doméstico (Rizzini e Fonseca, 2002). Trata-se de uma posição que é frequentemente suportada pelo discurso paterno, que ao mesmo tempo que veicula uma representação tradicional dos papéis de homem e de mulher, retira às raparigas o controlo das suas próprias decisões, sendo estas vistas como “mal comportadas” quando se rebelam contra a imposição deste modelo:

- “Eu reclamo, dizem que sou rebelde e confusa” (Belmira 1).

- “A mãe não gosta quando as meninas deixam as tarefas domésticas para os rapazes” (Maria 3).

Estas posições são ainda reforçadas pela forma como os pais concebem as diferenças na liberdade e limites que eles próprios consideram ser permitido a filhas e a filhos, no âmbito das suas sociabilidades, que exploraremos adiante com mais detalhes.

Os vários exemplos revelam igualmente a forma como se organiza a hierarquia das relações de género, contrapondo os conceitos de masculinidade e feminilidade nos processos de socialização, mercê do trabalho constante de diferenciação a que as/os jovens não cessam de estar permanentemente submetidos (Bourdieu, 2002a), onde os discursos produzidos se centram no “eu” e no “outro”, reproduzindo deste modo os conteúdos socialmente dominantes de género. A constituição da identidade de género, onde o “eu” e o que “eu sou” só podem ser entendidos em função do contexto, no tempo e espaço social, portanto a partir de um complexo processo de inter-relações, remetem-nos para os discursos e comportamentos juvenis nas vivências das famílias de origem e no contacto com a escola e a sociedade. Confirmando a visão bourdieusiana, os mesmos exemplos são bastante ilustrativos da imposição sobre a experiência precoce da “divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa

divisão” (Bourdieu, 2002a: 103) a partir da família, a quem “cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas” (Bourdieu, 2002a: 103).

Embora o nosso olhar sobre a construção do masculino considerasse simultaneamente a construção do feminino, os depoimentos dos nossos entrevistados, ao rejeitarem vivamente a realização de tarefas domésticas consideradas como sendo de mulheres, ao mesmo tempo que as desqualificam, mostram-nos como a masculinidade também se constrói através da homofobia e da exclusão do feminino:

“Na socialização masculina, para se ser homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado (...) O paradigma naturalista da dominação masculina divide homens e mulheres em grupos hierárquicos, dá privilégios aos homens à custa das mulheres. (...) A dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade” (Welser-Lang, 2001: 465).

Pesem embora as diferentes tendências constatadas nos discursos das/dos jovens, a divisão do trabalho constitui o aspecto central da construção do feminino, que nos remete não apenas para uma questão material, mas para as relações de poder visualizadas do ponto de vista simbólico.

3.4. Discursos e papéis sociais

Vaitsman refere que “homens e mulheres distinguem-se enquanto sexos, pois dotados de corpos físicos diferentes, e enquanto géneros, uma vez que incorporam normas e valores socioculturais que dizem como um homem ou uma mulher devem se comportar” (Vaitsman⁹⁵,

⁹⁵ Jeni Vaitsman (1994). “Hierarquia de Género e Iniquidade em Saúde”. In: *Physis-Revista de Saúde Coletiva*, vol. 4, n.º1. pp. 7-22.

citado por Traverso-Yépez e Pinheiro, 2005, pp.148-149). Ao longo da vida, as normas sociais modelam mulheres e homens na construção dos processos identitários, visando responder ao que a sociedade espera delas/deles. As manifestações do indivíduo no quotidiano das suas relações, a sua linguagem, a indumentária, a estética, os medos, as emoções e outros aspectos referentes ao seu comportamento e ocupação de espaços sociais, não são mais do que o resultado de um processo educativo resultante das práticas sociais a que ela/ele vai sendo exposta/o, e portanto, da interacção entre o indivíduo e o meio onde ele está inserido. A família é a primeira instância de socialização onde se constroem as fronteiras que delimitam o masculino do feminino e onde se assimila e se interioriza a primeira aprendizagem que orienta e modela os seus comportamentos como homens ou mulheres. É no seu seio que rapazes e raparigas, através de figuras como o pai/tio (figura masculina), ou a mãe, tia ou avó (figura feminina), respectivamente, vivenciam a sociedade e iniciam os primeiros passos da socialização e da construção do seu “eu”. Deste modo, a educação que é transmitida às crianças desde a sua infância assume na fase da adolescência uma etapa fundamental de “definição do *habitus social*, entendido como o universo simbólico que gera o estilo peculiar de pensar e agir individual” (Vaitsman⁹⁶).

As normas sociais que ditam como os/as jovens rapazes e raparigas se devem comportar e agir são tratadas neste capítulo através das formas como a família faz a educação sexual das/dos jovens, os ritos de iniciação (onde eles são ainda praticados), as formas de controlo e restrições impostas no vestir, nas amizades e no lazer. Todas elas, quando associadas à divisão do trabalho doméstico como forma de controlo social, fazem parte dos processos de socialização que estipulam os parâmetros sociais orientadores do sujeito, a partir dos quais se definem as identidades masculinas e femininas, formalizando os papéis sociais que as/os jovens devem desempenhar.

⁹⁶ Idem.

Através das normas que ditam os comportamentos masculinos e femininos, os resultados do nosso estudo ilustram como a fase da adolescência/juventude restringe e delimita os territórios do masculino e do feminino, levando os rapazes e raparigas a experiências em espaços diferentes e separados, marcados pelos estereótipos dominantes de género. No seio da família os discursos sobre o comportamento de rapazes e de raparigas giram invariavelmente em torno do controlo da sua sexualidade, variando as mensagens de acordo com o sexo e a idade. Para o caso particular das meninas, eles centram-se à volta de restrições e proibições situadas no campo do controlo do seu corpo, seja na forma de vestir, seja nos relacionamentos (sobretudo com pessoas do sexo oposto), até à maneira como se faz a educação sexual, marcada ou permeada por silêncios.

Nos parâmetros que definem o comportamento dos rapazes, raramente se encontram proibições relativas à forma de vestir, embora alguns pais não permitam que os filhos façam tranças nos cabelos ou usem calças largas e de cintura baixa. Aos mais novos, os pais impõem horários para entrar em casa quando saem à noite, ou proibem que vejam filmes pornográficos ou eróticos e às vezes telenovelas, aconselham a evitar as más companhias, a violência física, o álcool e as drogas, os namoros e a iniciação sexual prematura, para não prejudicarem a vida estudantil e para “preservarem a saúde”. Aos mais velhos, com variações que dependem de cada família, pelo contrário, são impostas poucas e por vezes nenhuma restrições de horários para saídas nocturnas. Para estes ainda, a maioria das regras comportamentais referem-se a conselhos gerais para não consumirem álcool e drogas e não cultivarem más companhias, ou a conselhos relativos à sua vida sexual, como: não ter múltiplas parceiras ou uso do preservativo (em casos mais raros), cuidados a ter para prevenir as ITS/HIV/SIDA e a proibição de levar companhias femininas para casa, sobretudo para os quartos de dormir. No geral, gozam de uma maior liberdade que os rapazes mais novos e sobretudo que as raparigas, mesmo quando há um controlo parental sobre as suas amizades e lazeres.

Às raparigas são impostas várias restrições e proibições relativas à forma de vestir, amizades e relacionamentos com indivíduos do sexo masculino e um controlo apertado sobre a sua vida social: saídas nocturnas restringidas ou proibidas, horários e locais frequentados vigiados, muitas vezes fazendo depender a autorização para uma saída nocturna da companhia de um irmão ou de um primo mais velho. Sé é verdade que as formas de socialização levam a que muitas meninas se conformem com esta situação, outras rebelam-se contra o excessivo controlo que pesa sobre o seu comportamento e a falta de confiança que os pais depositam nelas, em contraste com a liberdade permitida aos seus irmãos ou primos do sexo masculino.

A procura de uma auto-afirmação leva as/os jovens a oporem-se aos valores estabelecidos pela família, com práticas de transgressão e afirmação normativa que se podem situar no campo da autonomia e da individuação que marcam a construção de identidades juvenis. Nesta fase da vida das/dos jovens, verifica-se um processo de “transferência do centro de gravidade da existência juvenil” (Papámikhail, 2007: 180) da família para a escola e os grupos de pares⁹⁷, que passam a preencher um lugar fundamental nos processos de socialização, sem descurarmos o papel que a família continua a desempenhar, levando-nos, mais uma vez, a reflectir sobre as instituições escola e família e na “tutela simbólica” sobre as/os jovens (Papámikhail, 2007).

Os testemunhos que se seguem, ao mesmo tempo que ilustram formas de contestação juvenil contra as normas sociais que desenham comportamentos masculinos e femininos separados, reproduzem também um conjunto de experiências em espaços masculinos considerados interditos às meninas, onde a tutela parental tenta regular as sociabilidades femininas:

- “O meu irmão tem toda a liberdade para entrar e sair ou para não dormir em casa. Às vezes volta bêbado e não há qualquer

⁹⁷ Recordamos que estamos a tratar de um grupo alvo constituído por jovens estudantes com vários anos de escolarização.

recriminação, dizem que já é adulto. Mas você, menina, nunca é adulta mesmo com 18 anos. Têm que controlar porque dizem que a menina, mesmo com 18 anos, pode engravidar” (Berta 4).

- “Os rapazes estão sempre na rua. Medidas excessivas para não deixar as meninas saírem não são boas e podem produzir o efeito contrário ao desejado pelos pais, acabando em muitas raparigas grávidas” (Cacilda 4).

- “Meu pai vai-me buscar às festas. Não se preocupa tanto com os rapazes. Diz que ainda não começaram a violar rapazes” (Berta 2).

- “Meu pai só faz questionário quando aparece um homem em casa, e pergunta: que intimidade é que você tem com ela?” (Dora 3).

- “Eu jogava futebol de onze, faz tempo! Então chegou a fase do meu pai me proibir. (...) Eu dançava *Neketche*, danças tradicionais, assim meu pai chegou à fase de me proibir, porque dançava num grupo e sempre havia viagens, espectáculos à noite, e eu deixei muita coisa que eu queria realizar” (Felismina 4).

Hoje em dia, em parte devido ao desenvolvimento dos modernos meios de comunicação, a indumentária tornou-se permeável às múltiplas influências universais. No entanto, existem regras e códigos culturais pré-estabelecidos inerentes a cada sociedade, que normalizam a forma de vestir e qualquer forma de transgressão às normas estabelecidas pode ser objecto de sancionamento social⁹⁸. A indumentária funciona como um marcador social. E porque o corpo é o principal suporte simbólico das desigualdades de género (Bourdieu, 2002b; Santos, 1997) sobre o qual se exerce uma vigilância

⁹⁸ A este propósito, J. Santos afirma: “A indumentária é um elemento simbólico fundamental na definição das nossas identidades, não só de classe mas também de género. Como consequência, a moda irá manifestar padrões, limites, imposições tácitas de ordens diversas, estabelecendo projecções típicas de comportamento para todas as categorias de indivíduos, fixando um conjunto de significações e valores de um modo sistemático” (Santos, 1997: 147).

permanente, as roupas, as formas de vestir e os adereços complementares estão envoltos em simbolismos cujos significados os outros procuram traduzir no quotidiano, constituindo deste modo parte desse processo de controlo das sociabilidades juvenis, que no nosso caso se centram no corpo feminino. Assim, no que diz respeito à forma de vestir, as proibições e formas de controlo são mais visíveis nas áreas rurais e nas pequenas cidades que nas áreas mais urbanas. É também de referir que a maior ou menor influência da religião na determinação dos parâmetros educativos, naquilo que as normas consideram aceitável ou não, dentro dos padrões da decência e dos bons costumes, influencia o grau de controlo e regulação sobre a visibilidade do corpo.

Os resultados do nosso estudo mais uma vez põem em evidência as diferenças entre o sul de Moçambique (província e cidade de Maputo) e o norte (Cabo Delgado), estando a Zambézia como transição entre as duas regiões, onde fica claramente demarcada a influência dos modernos meios de comunicação e uma maior exposição a factores culturais exógenos, com forte impacto na forma de vestir para a cidade e província de Maputo. No caso de Cabo Delgado, há indicadores de que a influência do Islão, sobretudo nas zonas costeiras, é também um marcador importante nas regras que controlam a visibilidade do corpo e sua dissimulação (Kaufmann, 2004). Deste modo, para algumas meninas (particularmente das zonas urbanas), mais do que proibir, os pais exigem contenção e respeito das convenções no vestir, dependendo da ocasião e do local para onde vão, ou seja, “usar o corpo”, chamando-o “continuamente à ordem sem precisar de nada prescrever ou proibir explicitamente” (Bourdieu, 2002a: 39). Há no entanto, pais e educadores que proíbem as suas filhas de usar saias curtas, mostrar o ventre, andar com a roupa interior à mostra, vestir calças demasiado apertadas e de cintura muito baixa, vulgarmente conhecidas por “tchuna babes”⁹⁹.

⁹⁹ A palavra *tchuna* está relacionada com o verbo *tchunar* (que significa “gingar”) e que é um neologismo na língua tsonga. Por sua vez, *babes* (sing. *babe*) é uma corruptela da palavra em língua inglesa, *baby*. Na linguagem corrente, *tchuna babe* significa “ginga querida” ou “ginga jovem” (cortesia de Bento Siteo).

Outros ainda, não permitem que as filhas usem roupas decotadas e com alças. As roupas representam neste caso o “confinamento simbólico” (Bourdieu, 2002b) do corpo feminino moldado no espaço da família, que o controlo parental procura assegurar pela forma de vestir. Apesar de haver variações no tipo de proibições, fica claro que elas se associam sempre ao resguardo do corpo feminino. Tal como foi referido para os horários de entrada em casa e o controlo de saídas, para muitas raparigas essas proibições enquadram-se na protecção que os pais pretendem dar às suas filhas, quer preservando a sua virgindade e controlando o seu corpo, quer “protegendo” a “moral, a decência e os bons costumes”.

Interiorizadas as formas de comportamento das/dos jovens através dos processos de socialização, o controlo feito pelos pais às filhas passa a ser visto por estas com naturalidade e resignação:

- “Elas não podem vestir de qualquer maneira. Homem é homem nunca deixa de apreciar. Eles, quando uma moça passa de roupa curta, costumam gritar: ver não é pecado” (Berta 3).

- “Eu acho que os pais fazem isso porque o corpo de uma mulher é mais pesado do que o de um moço. As mulheres não podem andar com o corpo de fora. Dizem que a mulher não pode andar a mostrar o corpo, pior se estiver num sítio cheio de homens” (Cacilda 4).

- “Guardo o meu corpo para evitar doenças; uma menina que usa essa roupa chamam de puta e vadia” (Alberta 4).

- “Os pais proíbem porque nós somos diferentes, meninas e rapazes. Da maneira como as moças vestem agora, não fica bem. Os pais protegem-nos dos rapazes, porque qualquer parte, um dedinho só, atrai os rapazes. É para evitar uma gravidez indesejada, uma desgraça na família” (Vanessa 3).

O corpo “sagrado” e domesticado, numa disponibilidade simbólica¹⁰⁰, deve assim ser guardado e resguardado para o futuro marido. Como o afirmam algumas jovens de Quelimane, “os homens não consideram as meninas que andam com o corpo à mostra”, ou “já não te apreciam”.

Já quando se trata de amizades, alguns pais proíbem relacionamentos com indivíduos cuja conduta não respeita os padrões de comportamento considerados aceitáveis, e restringem os relacionamentos com rapazes: à noite, conversas em cima dos muros e proibições de contactos corporais (tocar, abraçar e beijar), mesmo quando se trata de uma simples amizade. Há outros que assumem posições mais liberais, em contraste com um número reduzido de pais que proíbem terminantemente qualquer amizade masculina, “mesmo falar na rua com um rapaz” ou “mesmo que seja colega de escola”. Estas e outras situações encontradas ao longo do nosso estudo levam-nos a reflectir sobre a questão da vigilância parental e sua interferência nas sociabilidades juvenis, tentando controlar e regular as suas amizades. Mesmo sem esquecer que a construção de identidades é sempre marcada por processos de assimilação e rejeição, a tentativa de regulação das sociabilidades das/dos jovens pela autoridade parental, paralelamente com o seu processo de autonomização, não se pode perder de vista que ela é sempre permeada por negociações, marcadas pela simultaneidade de aceitação e transgressões das normas vigentes.

Para fugir ao controlo parental algumas moças dispõem de estratégias, que vão desde um maior empenho na realização das tarefas domésticas para que os pais fiquem mais dispostos a autorizar uma saída, a um certo tipo de fugas, utilizando desculpas várias para poder sair de casa (por exemplo, que vai estudar com a amiga ou visitar a prima para poder ver o namorado, ou então que vai estudar com a colega e encontra-se com o namorado; ou ainda sair de casa com cadernos de apontamentos como se fosse estudar ou dizer que

¹⁰⁰ Trataremos o corpo e a sexualidade no Capítulo V.

vai ver a tia). Sem contar com os casos mais extremos de meninas que roubam as chaves de casa, saltam muros e janelas, iludindo deste modo a vigilância parental sobre o seu comportamento.

Sublinhe-se, no entanto, que este tipo de fuga ao controlo e vigilância familiar sobre os lazeres juvenis se expressa sobretudo nas zonas urbanas e muito em particular no sul de Moçambique, sendo menos comum e por vezes atípico nos distritos rurais do centro e particularmente no norte do país, onde as/os jovens, mesmo rebelando-se contra a autoridade parental, nos aparecem mais conformados em cumprir as normas que regulam os seus comportamentos. Os resultados do estudo mostraram-nos que nas unidades espaciais situadas no sul de Moçambique, se faz sentir mais que em qualquer dos outros locais onde se trabalhou, uma maior capacidade de contestação e possibilidades de negociação pelas e pelos jovens, o que poderá ser observado com mais atenção no espaço-escola.

3.5. Género e sexualidade

A socialização sexual decorre num período de transição em que o adolescente procura o seu lugar no mundo adulto e se vai autonomizando da família, ao mesmo tempo que busca entre os seus pares valores e comportamentos novos, que por sua vez ajudam a modelar a construção de género. A família e os grupos de pares são, pois, dois agentes de socialização fundamentais para a formação de identidades, sendo também responsáveis pela forma como as/os jovens experimentam e exprimem a sua sexualidade. A escola, por sua vez, joga igualmente um papel de destaque como agente de socialização, particularmente quando abre espaços de sociabilidade alternativos aos oferecidos pela família, alargando deste modo os leques de escolhas e opções das/dos jovens na procura e reafirmação dos seus “eus”. Num contexto de construção e reconstrução de identidades que caracteriza a juventude, em que os processos de globalização e o risco social imprimem um carácter especial à sua formação, há outros agentes de socialização em jogo, cujo papel é

particularmente relevante na busca pela identidade sexual, como são os meios de comunicação social e a religião, cujos impactos são variáveis e diferenciados de acordo com as situações. Quer os meios de comunicação social quer a religião e sua influência na formação de identidades, foram tratados de forma transversal ao longo do nosso estudo, pelo que neste capítulo sobre a família e no próximo sobre a escola os dois temas são recorrentes.

Sendo a sexualidade uma construção social que assume características diferenciadas de acordo com as distintas culturas, o corpo e os significados que se lhe dão têm que ser entendidos como uma parte da formação da identidade individual e colectiva (Zampa, 2004). Esta mesma sexualidade fornece não apenas o normativo social e as formas como foi apropriada, mas também e fundamentalmente, a compreensão do modo como as relações sociais de género são construídas e subvertidas. Neste quadro, e considerando a religião como um processo, é necessário compreender as condições históricas no âmbito das quais ela desempenha um papel mais ou menos importante na “produção e reprodução das diferenças de género” (Lazreg, 2005).

Os dados indicativos do nosso estudo, mesmo não sendo concludentes, apontam-nos tendências que deverão ser aprofundadas em outros estudos sobre o papel da religião na produção de diferenças de género. A caracterização da amostra indica-nos uma afiliação ao cristianismo por parte da maioria dos nossos entrevistados nas áreas espaciais de estudo situadas na cidade e província de Maputo e na província da Zambézia, e uma população maioritariamente declarada como professante do Islão na província de Cabo Delgado.

Lazreg (2005), no seu estudo sobre a sociedade argelina e a necessidade de descolonizar o feminismo, sublinha a importância de tentar compreender as práticas culturais que, embora tenham sido acomodadas na religião, parecem entrar em contradição com os princípios do Alcorão, para podermos compreender as formas como a

legitimação da desigualdade é também feita por via da religião. Embora tenhamos efectuado este mesmo exercício de verificação das contradições/acomodações entre as práticas culturais e princípios e práticas religiosas, quer para as áreas onde o nosso grupo alvo era maioritariamente cristão quer para as de maior influência islâmica¹⁰¹ (condicionadas embora, para o caso do cristianismo ou do Islão, pelas limitadas informações do nosso trabalho de campo), foi na província de Cabo Delgado onde encontramos indicadores que melhor visibilizaram a relação entre os princípios e práticas da religião (Islão) e as desigualdades de género.

O Islão tornou-se, a partir da segunda metade do século XX, mas muito em particular a partir dos finais do mesmo século e inícios do século XXI, um tema de enorme destaque nos debates da arena política internacional. Pela sua relação secular com o continente africano e em consonância com os acontecimentos políticos mundiais que envolveram os estados islâmicos e algumas correntes religiosas islâmicas consideradas mais “radicais”, ele assumiu também um papel de maior destaque no continente, não só no Norte de África, mas em outras regiões sob sua influência religiosa. O seu impacto é destacável em algumas áreas do continente africano, não só por motivos políticos e geoestratégico, mas também devido ao crescente número dos seus crentes e à permeabilidade para as suas mais variadas e modernas correntes. A história do Islão em Moçambique aparece indelevelmente ligada à presença árabe e asiática na costa oriental do Índico, particularmente com a emergência de Zanzibar como pólo político e económico regional, na segunda metade do século XIX (Bonate, 2005; Morier-Genoud 2002). Hoje, é “possível distinguir três grupos de Muçulmanos, cada um representando uma

¹⁰¹ O Anexo 1 ilustra como direccionámos o nosso estudo, onde a informação sobre a filiação religiosa das/dos jovens entrevistadas/os visava apenas trazer dados indicativos para caracterizar o grupo alvo. Tratando-se de entrevistas semi-estruturadas foi possível, no entanto, em alguns casos, aprofundar questões relativas a este tema. As entrevistas a informadores chave e a literatura publicada, mesmo sendo escassa, complementaram a informação colectada.

concepção diferente do Islão: i) o Islão tradicional Africano¹⁰²; ii) o Islão das confrarias, ou esotérico; e iii) os Islamistas” (Bonate, 2005).

No norte de Moçambique, onde se fizeram sentir os primeiros e maiores impactos da influência islâmica (Islão Tradicional Africano) e onde ainda se concentra a maioria da população muçulmana do país, a sua autoridade consolidou-se e expandiu-se através de alianças políticas, comerciais e de parentesco com chefes locais convertidos ao Islão. Este processo resultou em impactos significativos, quer a nível da formação de identidades étnicas (Bonate, 2005), quer em termos religiosos, na medida em que vamos encontrar práticas culturais (que se mantêm ainda hoje) que, embora acomodadas ao Islão, entram em contradição com os princípios estabelecidos pelo Alcorão. A este propósito poderemos mencionar a co-existência/contradição, da matrilinearidade e/ou suas reminiscências em famílias recompostas, e os ritos de iniciação durante a puberdade (sobretudo os femininos) com os princípios e práticas estipulados pelo Islão. Se, como referido, a acomodação pelo Islão de práticas culturais que entram em contradição com os princípios religiosos foi inicialmente realizada como uma estratégia política e para defender os interesses comerciais, hoje, mesmo quando falamos de famílias recompostas, poderemos ver que a manutenção de muitas dessas práticas relativizam o poder das mulheres no que diz respeito ao acesso aos recursos, particularmente à terra, nas situações em que se mantém a sua herança pela via da tradição que caracteriza a posse da terra na matrilinearidade (Casimiro, 2008; Bonate, 2006). Mesmo com o recurso a esse tipo de “estratégias”, não podemos perder de vista que muitas das práticas culturais prevaletentes e o Islão desempenham um papel de destaque na produção e reprodução das diferenças de género.

¹⁰² Marcado pela emergência das ordens Sufi e cultos ancestrais, espirituais, magia, e rituais associados aos poderes mágicos do Alcorão, predominante no norte do país, entre as populações falantes de Emakwa e Yao e uma parte do centro, bem como com influências no sul entre os migrantes provenientes do norte de Moçambique (Bonate, 2006).

As nossas unidades espaciais de estudo na província de Cabo Delgado situam-se em áreas geográficas de população predominantemente islâmica, maioritariamente constituída por populações falantes de Emakwa e Kimwani (na costa). No entanto, entre as/os jovens entrevistadas/os, particularmente na cidade de Pemba (por ser a capital provincial e o maior centro urbano da província), e em Mocímboa da Praia (pela sua proximidade geográfica com o planalto das populações falantes do Shimakonde), foi possível encontrar jovens estudantes do grupo etno-linguístico makonde, de filiação religiosa católica, com um discurso distinto dos originários dos grupos etno-linguísticos makwa e mwani sobre educação na família e sexualidade, particularmente no referente aos ritos de iniciação, como abordaremos mais à frente. Sublinhe-se que, diferentemente do que verificámos na Zambézia, onde a maior parte dos entrevistados se declararam cristãos, entre os falantes de Shimakonde foi possível encontrar indicadores que apontam para um processo de acomodação de práticas culturais locais (como os ritos de iniciação) ao catolicismo durante o período de dominação colonial, apesar de entrarem em contradição com os princípios religiosos do cristianismo, confirmando deste modo o que já havia sido apontado por outros estudos (West, 2005). Hoje, e como verificado em várias unidades espaciais de estudo, o cristianismo, perante uma situação considerada de “perda de valores”, tenta também “recuperar algumas práticas culturais tradicionais”, a que chamam igualmente ritos de iniciação, mais ajustadas à moral e ao que é permitido pelo normativo religioso, para preparar as/os jovens na puberdade para a idade adulta, incluindo para o casamento, num processo marcado pela reprodução de um modelo de desigualdade de género.

As pesquisas de carácter sociológico e antropológico, somadas aos estudos de género, permitiram o desenvolvimento de estudos sobre sexualidade a partir das últimas décadas do século XX. O progresso verificado nos estudos ligados ao HIV/SIDA por sua vez, contribuiu para o alargamento e aprofundamento desta área de conhecimento, abrindo assim campo para uma discussão mais pública. Apesar dos inúmeros avanços que se têm realizado, o tratamento da sexualidade

no âmbito da família é ainda um processo constrangedor, marcado por silêncios na comunicação entre pais e filhas/os. Entre as/os jovens, discutir sexualidade e os seus corpos, para uns implica ainda alguma perturbação ou vergonha; para outros, a sexualidade constrangida e reprimida acaba por se limitar quase que apenas ao “cumprimento” do normado socialmente. Sem contar também que tudo isto se contextualiza numa época marcada por estigmas, mitos e medos, em parte gerados pelo HIV/SIDA. Em muitos casos ainda, apesar dos processos de globalização da informação, verifica-se também uma restrição ainda grande no acesso à informação e ao conhecimento. No caso de Moçambique, apesar da permeabilidade social e exposição aos modernos meios de comunicação social, particularmente através da rádio, da televisão e da internet, mantém-se a já referida e repetida diferenciação entre o sul e o resto do país, particularmente entre o sul e o norte, e igualmente entre as áreas rurais e urbanas das nossas unidades espaciais de estudo nas regiões centro e norte. É como que a confirmar a caracterização das regiões geográficas onde realizámos o nosso trabalho de pesquisa, as diferenças encontradas nos discursos das/dos jovens no que se refere ao tema sexualidade e às suas perspectivas e anseios nas várias unidades de análise, são bem elucidativas da distorção regional que marca o contexto nacional.

Até aqui procuramos analisar os mecanismos de construção da sexualidade das/dos jovens na família, abordando a informação transmitida e sua apropriação pelas e pelos jovens, bem como os agentes de socialização da sexualidade, e conflitos e tensões provocados pela veiculação desse mesmo conhecimento, na construção de identidades. Sendo a sexualidade um objecto de aprendizagem, a “educação sexual” transmitida pela família e nos ritos de iniciação, para os casos em que estes ainda se praticam, desempenham um papel vital na formação de identidades das/dos jovens. Mesmo não sendo a sexualidade a única dimensão da identidade, ela espelha no entanto as múltiplas e diferentes socializações a que um indivíduo está exposto.

A construção dos géneros e sexualidade

Se exceptuarmos alguns dos objectivos a que se destinam os ritos de passagem, particularmente os da puberdade, e muitas das suas reminiscências ajustadas ao contexto actual, os conhecimentos relativos à sexualidade transmitidos no âmbito da família, não sendo objecto directo da educação, aparecem simbolicamente profusos nos vários espaços da convivência quotidiana. Estão presentes a partir dos ensinamentos que estruturam as masculinidades e feminilidades, mais especificamente na forma como se faz a divisão do trabalho, nas proibições, nos tabus, nos medos e nos silêncios que permeiam essa mesma convivência. Quando há referências a comunicações verbais, elas são caracterizadas por uma limitada transmissão de informação. Esta forma de transmissão visa sobretudo a rapariga e marca particularmente o início das primeiras regras, já que, como referido, o tratamento da sexualidade ainda é um tema confrangedor na relação entre pais ou outros membros da família responsáveis pela educação e filhas/os, e em muitos casos também no sentido inverso. A família, mesmo quando se rege por normas sociais inerentes ao meio em que se situa, tem características particulares que determinam a forma como ela gere os seus conflitos e afectos. No entanto, em situações de conflito, muitas famílias preferem rodeá-los a enfrentá-los directamente. O mesmo sucede com a discussão sobre sexualidade, cujo tratamento é regra geral circundado por tabus e silêncios. Este quadro repete-se de forma indiscriminada em todas as unidades espaciais de estudo.

No sul de Moçambique e na Baixa Zambézia, onde há muito tempo se perderam as tradições de realizar ritos de iniciação que tinham também a função de transmitir conhecimentos sobre sexualidade, as anciãs (tias, avós, ou mulheres mais velhas ou respeitadas da família ou da comunidade) que passaram a desempenhar esse papel quando os ritos de iniciação desapareceram, também foram perdendo a sua autoridade, e perante os novos contextos sociais o seu papel social diluiu-se ou esvaziou-se, gerando-se uma descontinuidade na transmissão de conhecimentos.

Se é verdade que tradicionalmente a tarefa da educação para a sexualidade nunca foi da responsabilidade dos pais mas de outros membros da comunidade, de acordo com as diferentes tradições culturais no país, o que pode justificar a dificuldade do diálogo entre pais e filhas/os, não nos podemos esquecer que há outros elementos que interferem na socialização sexual das/dos jovens, como os *media*, a escola e os seus pares. Desta forma, são introduzidos novos elementos que ocupam os espaços criados pela ausência e distanciamento de agentes de socialização tradicionalmente inerentes à comunidade, como o atestam os discursos das/dos jovens (que trataremos adiante no Capítulo V). E se a escola remete para a família a responsabilidade da socialização das/dos jovens (nas vozes dos seus professores), os discursos desses mesmos jovens, por sua vez, remetem para a família mas também para a escola esta responsabilidade. Estudos feitos anteriormente e que abordam a socialização da sexualidade da juventude, indicam-nos situações em que a família responsabiliza a escola e, por vezes de forma mais geral o estado pela sua socialização, e justifica com os “tempos modernos” as alterações ao comportamento de seus educandos (Casimiro et al., 2002). Estamos assim perante um processo de culpabilização mútua. Nas unidades espaciais de estudo onde se realizam ritos de iniciação, embora se verifiquem situações semelhantes às acabadas de referir no que diz respeito à socialização sexual das jovens, há a contrapartida dos ritos de puberdade, pesem embora os limites da sua actuação nos nossos dias, pela adulteração de sentido que eles foram sofrendo ao longo dos anos.

Os discursos das jovens sobre a socialização sexual no seio da família, ilustram como esta se constrói através de formas de agir, na linguagem e nos comportamentos, ou seja, como ela se estrutura socialmente. E porque a sexualidade agrupa, exclui ou inclui, proíbe e permite aos sujeitos o seu acesso ao poder e ao prazer (Lagarde, 2003), os discursos das/dos jovens do nosso grupo alvo permitem-nos ainda visualizar as representações de género que marcam e determinam a identidade feminina, num processo de produção da diferença.

A maioria das/dos jovens entrevistadas/os para o nosso estudo consideram manter uma relação muito fechada com os seus pais e em muitos casos, evita-se discutir sobre sexo em família. Esta situação, que tem a mesma incidência em todas as áreas estudadas, é uma ilustração das barreiras existentes na comunicação entre pais e filhos, no contexto de uma sociedade atravessada por influências diversas e múltiplas, o que se agrava com as filhas mais novas:

- “A mãe diz que eu sou pequena e é impossível discutir com ela, fica sempre chateada. O pai só discute assuntos da escola e a mãe só controla as coisas da casa. Falo com a minha amiga, mas a minha mãe controla as minhas amizades” (Maria 6).

- “As mães só sabem criticar, não se abrem para discutir sobre namoro e não conseguem sentar-se com a filha e conversar” (Belmira 6).

Mesmo quando há uma maior abertura nas relações mãe-filha, há limites nos temas a discutir entre ambas, quer impostos pela mãe, quer condicionados pela filha, produto dos constrangimentos resultantes do tipo de socialização a que ambas foram sujeitas.

Do mesmo modo, para as/os filhas, discutir sexualidade com os pais pode ser interpretado como “falta de respeito” e “sentem-se com vergonha”:

- “Não é aconselhável você falar de sexo com seu pai. (...) Com um amigo, iá, podem falar” (Diogo 5).

- “Mas eu mil vezes vejo com o meu amigo, porque com o meu pai, já estou a sentir pesado!” (Diogo 5).

- “Os pais não têm tempo nem são abertos para discutir e conversar com os filhos” (Vânia 1)

Para os casos em que os temas de sexualidade são abordados, é normalmente a mãe quem conversa com as filhas, havendo situações

raríssimas em que é a figura do pai ou do tio que desempenha este papel. As conversas restringem-se praticamente a conselhos e admoestações associadas à gravidez, à necessidade de evitar manter relações sexuais prematuramente, cuidados e riscos a considerar com os namoros e com uma relação sexual antes do casamento, como é ilustrado pelos depoimentos a seguir:

- “[A minha mãe diz,] se é que tens namorado, traz aqui em casa, apresenta para depois não surgir uma coisa, não sair vergonha” (Alberta 3).

- “Meus pais dizem: se você namora com alguém, antes de você fazer sexo, fazer alguma coisa com ele, é só trazer, apresentar para nós ficarmos a saber que a nossa filha namora com tal pessoa” (Alberta 3).

Nas sociedades onde se praticam os ritos de iniciação, mesmo quando se mantém a tradição de “iniciar” as meninas com cerca de 7 a 8 anos (antes da sua primeira menstruação) a servir-se do poder do corpo para atrair e seduzir o homem que deverá honrar, através dos ensinamentos para o alongamento dos lábios vulvares¹⁰³, as discussões sobre sexo também não acontecem, já que a responsabilidade da socialização sexual é transferida para os ritos de iniciação formais.

Apesar da abertura criada pelos debates públicos sobre ITS/HIV/SIDA, a nível da família as discussões sobre sexualidade continuam a ser evitadas, havendo famílias onde este tema é intocável, sendo raros os casos em que os pais e particularmente as mães abordam temáticas como o risco de uma relação sexual não protegida. Consequentemente, os discursos das jovens raramente referem exemplos de mães que aconselham as filhas a utilizar o preservativo. Em muitos casos, a discussão sobre a sexualidade da

¹⁰³ De acordo com E. Medeiros, a estas meninas é ensinado que se não trabalharem os lábios vulvares para o seu alongamento, não arranjarão marido (Medeiros, 1995).

jovem, longe de ser esclarecedora e de criar cumplicidades e desenvolver laços de afectividade entre esta e os seus educadores, assume formas violentas e ameaçadoras, tendo sempre como pano de fundo a necessidade de preservação do seu corpo e o garante da virgindade da rapariga até ao casamento.

Face às dificuldades de comunicação entre pais e filhas, estas recorrem aos seus pares, maioritariamente do mesmo sexo (amigas/os e primas/os) para esclarecer dúvidas, pedir e dar conselhos e fazer confidências:

- “Converso com as minhas primas. Eu até acho melhor do que estarmos a conversar com os nossos pais; como as primas já são mais avançadas, outras até já casadas, elas já têm um bocado de experiência, então conseguem nos dizer o que fazer” (Clara 2).

Há ainda algumas referências, poucas embora, em que as entrevistadas recorrem à Geração Biz, ao GATV ou a outros serviços associados aos programas de saúde sexual e reprodutiva oferecidos a jovens, para esclarecimentos e conselhos sobre a sexualidade, buscando, neste caso, uma resposta junto de saberes institucionais modernos.

Os dados resultantes deste estudo indicam que o primeiro conhecimento transmitido pela família sobre o corpo é feito quando as raparigas têm as primeiras regras, seja directamente pelas mães (sobretudo nas áreas urbanas), ou por uma mulher mais velha da família (tia ou avó) ou da comunidade, legitimada para ser a transmissora dos conhecimentos sobre o corpo e seu uso.

Há casos raros que indiciam um conhecimento mais sólido sobre o funcionamento do corpo humano transmitido pelas mães antes da primeira menstruação. A cidade e a província de Maputo apresentam-se entretanto com um quadro diferente, já que a maioria

das meninas entrevistadas¹⁰⁴, no geral, por altura da sua primeira menstruação, já tinham ouvido uma explicação para a mesma na escola e mais raramente através da mãe, e por vezes por parte de alguns membros da sua família e com amigas. Há também várias referências a descrições sobre o funcionamento do corpo humano transmitidas nas aulas de Biologia e de Ciências Naturais, mas que, nas várias unidades de análise, estão longe de oferecer um conhecimento claro e consistente, quer da anatomia humana, quer de tratamento da sexualidade, vista muitas vezes na sua componente de funcionamento anatómico, ignorando-se a dimensão afectiva que lhe vem associada. Uma ilustração desta situação poderá ser encontrada no capítulo que se segue, onde a transmissão do “conhecimento científico” feito pela escola, não passando pela experiência dos alunos, acaba por não ser apropriado por estes.

Com o aparecimento das primeiras regras, as meninas são informadas sobre os cuidados de higiene que devem ter durante este período, tomam conhecimento sobre a possibilidade da gravidez e das suas consequências para a família e sociedade, havendo variações em relação ao grau de profundidade dos ensinamentos. Ao longo do nosso estudo, deparamo-nos com situações (sobretudo na Zambézia e na cidade de Maputo) que ilustram como essa fase pode ser traumática, quer pela surpresa e o susto que o sangramento do seu corpo representa, quer ainda porque uma parte das raparigas são sujeitas a inquéritos repressivos e ameaçadores protagonizados pelas mães ou outros familiares. Estas indagações têm por finalidade desvendar se as meninas são ainda virgens ou se já são “sexualmente activas”, como nos mostra a reacção de uma tia quando recebeu da sobrinha a informação que começara a menstruar:

- “Você meteu-se com alguém? Ah! Se você se meteu com alguém, é melhor falar-me já, eu não vou falar com a tua mãe” (Manuela 2).

¹⁰⁴ Referimo-nos às meninas que já tiveram a sua primeira menstruação. A situação é mais marcante na província que na cidade de Maputo.

O período após a primeira menstruação acaba também sendo, para a maioria das nossas entrevistadas, extremamente repressivo e carregado de uma grande vigilância sobre o seu comportamento, ou seja, o controlo do seu corpo atinge em alguns casos formas extremamente violentas de confirmação da virgindade. Esses processos são normalmente realizados através de um toque vaginal ou do teste da clara do ovo, ou em outros casos (mais raros) de uma visita a uma unidade sanitária, como testemunham estas falas:

- “Lá em Sofala tem aquela tradição de semanalmente ir chamar as mais velhas para ver se ainda continuas virgem. Fui para a casa da minha avó, minha avó foi, comprou cerveja e mandou chamar outras velhas. Vieram lá, chamaram-me ao quarto da minha avó, foram ver se eu ainda continuava virgem. (...) Apalparam, partiram ovo, pegaram naquele ovo, deita lá aquela clara, se entra até lá é porque não és virgem. Para mim não entrou nem a clara nem a gema! (...) Depois foi quando levantaram-se e disseram: continua virgem!” (Alberta 6).

- “Minha mãe disse ao meu pai que eu já comecei [a menstruar], e o meu pai começou a ser muito mau comigo. Uma vez que eu acordei muito mal ele insistiu em me levar para o hospital, ele desconfiou que eu estava grávida enquanto era gripe. Aquilo me doeu muito, ele me desconfiar enquanto eu ainda sou virgem!” (Manuela 2).

O medo e o terror que se cria em algumas famílias em redor do aparecimento das primeiras regras são de tal ordem, que registámos casos de raparigas que só depois de alguns dias, e noutros casos semanas e até meses, depois do aparecimento da primeira menstruação, informaram às suas mães ou tias, com receio que elas pensassem que já tinham perdido a virgindade e eram sexualmente activas. A este propósito, uma das entrevistadas informou-nos que a sua mãe lhe pediu que guardasse segredo sobre já ter tido as primeiras regras (tão cedo), não fossem as pessoas pensar que “ela já

andava com homens”. Sobre este receio, outra das nossas entrevistadas também nos disse:

- “[A minha mãe] dizia que quem entra na menstruação com 12 anos é porque fez amor com alguém. Eu fiquei com medo de contar para ela, senão ela ia pensar assim. (...) Depois de completar 14 anos é que lhe fui contar que já tinha entrado” (Luisa 5).

Este testemunho e os anteriores que tentam encontrar uma relação entre o primeiro período menstrual e o início da actividade sexual, prendem-se com a ideia difundida que uma rapariga que menstrua mais cedo é porque iniciou a vida sexual prematuramente, o que pode eventualmente ser uma reminiscência de alguns costumes que valorizavam os conhecimentos da rapariga sobre a vida sexual e sua “convivência com um homem” antes do casamento (que em alguns casos é o futuro marido), como o que nos é relatado por Medeiros no seu estudo sobre os makwa, ao referir-se a práticas prévias aos ritos da puberdade, hoje caídas em desuso: “Também diziam que a menstruação era provocada pelo homem; por isso, quando uma menina chegava à idade de nove ou dez anos, era entregue ao marido de uma tia materna (...) ou ao marido de uma avó materna (...) para ser iniciada a conviver com um homem” (Medeiros, 1995: 220).

É interessante verificar que em Cabo Delgado, ao contrário das situações reportadas no sul e no centro do país, são poucos os registos sobre casos de discursos violentos relativos à primeira menstruação acima mencionados, ou ainda referências a testes de virgindade, apesar de estarmos perante uma sociedade islamizada, onde a virgindade feminina é muito valorizada.

Os discursos das jovens sobre a virgindade e o controlo do corpo exercido pela tutela parental depois da primeira menstruação, com o recurso a métodos tradicionais (a prova da clara do ovo ou o apelo às anciãs da comunidade legitimadas para tratar de assuntos referentes à sexualidade) ou ainda a formas institucionais modernas, com a procura de unidades sanitárias, mais uma vez nos ilustram os modos

de construção de identidades femininas, onde o “uso do próprio corpo continua hoje de forma bastante evidente, subordinado ao ponto de vista masculino”, “domesticado e definido para tal como sagrado” (Bourdieu, 2002a: 37, 40).

Entre as meninas mais novas que não tiveram as primeiras regras, algumas recebem apenas conhecimentos frágeis sobre a anatomia do corpo humano ou mais raramente algumas explicações sobre a menstruação e a gravidez, através das suas amigas, irmãs ou primas mais velhas. Normalmente, as meninas mais novas não são admitidas no círculo de conversas das que já tiveram as primeiras regras e portanto as possibilidades de receberem alguma informação por este meio e de aumentarem os seus conhecimentos sobre o tema, também não são muitas.

Os ensinamentos sobre a sexualidade no período imediatamente a seguir ao aparecimento da primeira menstruação, são como nos referimos, mais virados para aconselhamentos sobre os riscos de engravidar, e às vezes, mas mais raramente, sobre medidas de prevenção contra a gravidez indesejada e ITS/HIV/SIDA. Repete-se invariavelmente o “não brincar mal”, que pode ser interpretado como um conselho para ter sexo protegido para evitar uma ITS ou uma gravidez, ou apenas um conselho para evitar uma gravidez não desejada. Outra mensagem que também aparece com insistência é “não brincar com homens”, ao que se associam conselhos sobre como vestir e sentar durante o período menstrual, e em alguns casos conselhos relativos ao calendário da fertilidade¹⁰⁵.

A primeira menstruação significa a passagem da rapariga à vida adulta e a reafirmação da sua capacidade de poder vir a ser mãe, razão pela qual este período não só é marcado pelos aspectos acabados de referir, mas é também celebrado, em algumas tradições, com uma festa ou cerimónias. Estas implicam por parte da iniciada o consumo de chás de raízes ou ervas, em alguns casos acompanhado

¹⁰⁵ À exceção das sociedades onde se realizam ritos de iniciação.

de reclusão e pela transmissão de ensinamentos e aconselhamentos, cujos temas não fogem do enfoque acabado de referir, tendo este papel pessoas mais velhas/respeitadas da família ou da comunidade. Mesmo assim, nas zonas urbanas, e no geral nas unidades de análise situadas ao sul do país, o início das regras, no que respeita à transmissão de conhecimento, salvo raras exceções, limita-se ao ensinamento de regras básicas de higiene corporal.

O conhecimento sobre métodos contraceptivos é feito fora do espaço doméstico, exceptuando alguns exemplos em que as nossas entrevistadas mencionaram terem recebido informação sobre o funcionamento do ciclo reprodutivo e a maneira de controlar o calendário da fertilidade, o que sucedeu após o aparecimento das primeiras regras, ou de situações pontuais em que as mães falam às filhas sobre o preservativo. Os *mass media*, a escola, os serviços de saúde virados para a saúde sexual e reprodutiva de jovens e ao combate às ITS/HIV/SIDA e os amigos/as são os maiores veiculadores desse tipo de informações. Apesar de ser possível afirmar que a maioria das/dos jovens conhece pelo menos um meio de contraceção, o preservativo masculino¹⁰⁶, foi possível encontrar algumas jovens na província de Cabo Delgado, que não tinham informação sobre meios de controlo da natalidade, nem mesmo o preservativo masculino. Há também referências ao conhecimento do uso da pílula e do dispositivo intra-uterino (DIU). Retomaremos este assunto mais adiante, quando tratarmos o corpo e a sexualidade.

Apesar da enorme difusão feita pelos *mass media* e organizações que trabalham na área de saúde sexual e reprodutiva nas escolas e em outros espaços públicos, sobre os perigos e o agravamento das ITS/SIDA, o nosso estudo permitiu-nos verificar que as entrevistadas se preocupam mais com o controlo da natalidade que com a transmissão de uma ITS, mesmo conscientes do perigo que correm

¹⁰⁶ Excluímos desta análise as/os mais jovens entre 13 e 14 anos, já que muitos não são sexualmente activos, ou para o caso das meninas, não tiveram ainda a sua primeira menstruação, uma vez que a resposta para estes casos era muitas vezes “ainda não iniciei a minha actividade sexual”.

praticando sexo não protegido. Para ilustrar esta situação, poderemos tomar como exemplo o caso de uma jovem de cerca de 16 anos que aguardava pelo atendimento no SAAJ em Mocímboa da Praia, na província de Cabo Delgado, no local em que esperávamos pela responsável do mesmo sector para uma entrevista. Numa conversa informal que tivemos para “matar o tempo de espera”, a jovem disse-nos ser mãe solteira e estar à espera da sua primeira consulta para obter aconselhamento sobre prevenção da gravidez, já que estando a viver com pais idosos e sem qualquer outro meio para o sustento da família (pais e uma filha), pelo menos ia arranjanado algum dinheiro para comer, em troca de favores sexuais, e por essa razão não queria engravidar. Essa era a sua única motivação para recorrer a estes serviços de aconselhamento, já que sabendo quase nada sobre SIDA isso não a preocupava.

Tal como já havia sido verificado em outros estudos (Silva et al., 2007), a articulação que os adultos fazem entre menstruação e gravidez no processo de transmissão de informação aos jovens, pela quase ausência de conselhos sobre métodos de contracepção, revela e reforça a imagem da sexualidade ligada à maternidade, sendo esta legitimada apenas no quadro do casamento¹⁰⁷.

A abordagem da infidelidade reflecte na maior parte dos discursos femininos a naturalização da sexualidade masculina, em que ao homem é permitido ter várias parceiras, o que lhe confere um estatuto social entre seus pares, em contrapartida com a rapariga que é “mal vista”, “fica mal”, é chamada “puta” ou “mal comportada”. Para muitas/os das/dos nossos entrevistadas/os ela é “a que deve guardar fidelidade”, pois se diz que a natureza masculina dificilmente permite ao homem ter apenas uma parceira. Se associarmos estas posições às respostas das/dos entrevistadas/os (particularmente dos rapazes) que consideram ser primazia masculina ter a iniciativa de usar preservativo ou de propor uma relação sexual, poderemos desenhar o quadro da forma como se constrói a socialização sexual

¹⁰⁷ Este ponto será retomado no próximo capítulo.

feminina, onde ela é formatada para domesticar o seu corpo, controlado e regulado pelas normas sociais e pela vigilância parental. No entanto, se é verdade que o estudo nos mostrou que muitas meninas, indiscriminadamente em todas as unidades espaciais de estudo, se mostraram conformadas com esta situação, não é menos verdade que os seus discursos, particularmente na província e cidade de Maputo, também nos revelaram posições de rebeldia contra a subalternidade feminina, embora se mantenham poucas evidências de ruptura contra o modelo de dominação.

Na construção do género masculino, o “manejo da actividade sexual” é capital para a constituição das suas identidades de género, pelo que o início da actividade sexual é frequentemente visto como fazendo parte do processo de “constituição da masculinidade adulta” (Heilborn, 1999). Para uma parte dos jovens rapazes, a reafirmação da passagem para a fase adulta é uma das justificações apresentadas como motivação para a primeira experiência sexual e para o seu início precoce. A influência das telenovelas, das imagens eróticas e dos filmes pornográficos, a pressão do grupo de amigos já iniciados e o receio de serem considerados *matrecos* ou *mangas* (que no essencial os conota como castos)¹⁰⁸, que “empurra” os jovens rapazes para o início da vida sexual, enquadra-se igualmente no quadro da construção de género masculino. O estudo mostrou que o processo de constituição da masculinidade adulta leva o jovem a exteriorizar algumas competências entre as quais o vigor físico e a agressividade, que no plano das relações afectivas e sociais são importantes para uma inclusão grupal. Neste quadro, poderemos referir não só a importância que tem para o jovem rapaz ser sexualmente iniciado, como também, em muitos casos, a prática de actividade sexual não protegida e o ter múltiplas parceiras, já que o “correr riscos” é também visto como uma forma de agressividade e vigor masculinos.

¹⁰⁸ Na linguagem do dia-a-dia, *matreco* pode significar provinciano ou “saloi”, expressão que para as/os jovens quer dizer também ingénuo ou virgem (fem. *matreca*). O mesmo sentido se dá à expressão *mangas*, que pode igualmente designar um indivíduo preguiçoso e despreocupado.

No que se refere aos ensinamentos sobre sexualidade transmitidos aos rapazes através da família, o estudo confirmou a mesma situação verificada para o caso das raparigas quando se trata da relação que se estabelece entre pais e filhos, marcada por silêncios. Não havendo uma vigilância parental sobre o seu corpo, como acontece com as meninas, os rapazes ficam “entregues a si próprios” na aprendizagem sobre a sexualidade, o que confere maior importância ao espaço-escola e às interações com os seus pares. Quando há “diálogo” no seio da família, este limita-se a conselhos visando evitar uma gravidez prematura e alguns outros relativos aos perigos de infecção por ITS/HIV/SIDA e as precauções que é necessário manter. Aos mais jovens, os pais também aconselham a retardar a primeira relação sexual.

O acesso ao conhecimento sobre métodos contraceptivos é em geral adquirido fora do espaço da família. A maior parte dos rapazes, tal como referido para as meninas, conhece pelo menos um método contraceptivo, o preservativo masculino. Refira-se, no entanto, que apesar dos enormes esforços encetados por diversas instituições para a consciencialização das/dos para uma prática de sexo seguro, há ainda um hiato entre conhecimento e prática quando se trata de relações sexuais protegidas. Num dos próximos capítulos, ao tratarmos sobre a sexualidade juvenil, retomaremos este assunto, mencionando as tendências sobre o uso do preservativo entre os jovens de ambos os sexos, ao mesmo tempo que prosseguiremos a discussão sobre a construção do masculino.

Puberdade e ritos de iniciação

Os ritos de passagem marcam a mudança de status social do indivíduo, ou seja, a “morte e renascimento simbólico” (Rodolpho, 2004: 144) e podem ser celebrados de várias maneiras, dependendo do contexto sociocultural em que se inserem. Desde a popularização do termo pelo antropólogo Arnold van Gennep, e as contribuições teóricas de Mary Douglas e Victor Turner sobre ritos de passagem na

década de 60, muito foi então escrito, particularmente no campo da antropologia.

Os objectivos dos ritos de iniciação, tradicionalmente carregados de simbolismos e ensinamentos que visavam a preparação do indivíduo para assumir o novo status social, pela sua significação, representavam mais do que uma simples transição de um estado para o outro, mas um marco na vida dos indivíduos, e sua aceitação e inclusão num grupo.

“A iniciação, é mais do que simplesmente um rito de transição, ela é um rito de formação. Esta formação vai diferenciar os participantes ou o círculo dos neófitos dos ‘de fora’, daqueles exactamente não-iniciados. Numerosas iniciações contam com ritos de inscrição nos corpos de marcas, signos visíveis da formação e transformação da nova identidade (escarificações, circuncisões, modificações do formato dos dentes, perfurações no nariz ou lábios, etc.)” (Rodolpho, 2004: 144).

Nas sociedades modernas, muitos desses ritos subsistiram, ajustados a novos contextos, embora a maioria se apresente esvaziada dos seus conteúdos simbólicos, sendo que muitos deles representam hoje apenas um compromisso social.

Em Moçambique, como mencionado, já na década de 30 havia referências escritas ao desaparecimento dos ritos de iniciação em algumas regiões do sul do país, mesmo antes da ocupação efectiva do território pelos Portugueses. Nas regiões onde os ritos estavam ainda vivos nas primeiras décadas do século XX, há referências à repressão contra os mesmos, movida pelos missionários e pelo governo colonial. Medeiros (1995), por exemplo, refere que nas décadas de 20 e 50 do século XX a administração colonial portuguesa e os missionários tentaram combater os ritos de iniciação, o que levou em alguns casos ao seu ajustamento pelos missionários, mantendo-se todavia a sua essência. Depois dos anos 50, segundo o mesmo autor,

a pressão da administração sobre essas práticas diminuiu, havendo da parte dos missionários uma tentativa de recuperação de alguns dos aspectos dos ritos que a seu ver não feriam a moral e os princípios religiosos, mas que traziam valores morais adicionais. Uma situação semelhante, no que se refere à “manipulação” dos ritos pelos missionários, também é descrita por West no seu estudo sobre os makonde de Moçambique (West, 2005). Imediatamente a seguir à independência nacional (1975), os mesmos ritos foram alvo de um violento combate pelo governo e partido no poder, situação que apenas abrandou em meados da década de 80 (Medeiros, 1995), com a abertura das políticas do estado.

Os resultados do nosso estudo reconfirmaram o que havia já sido verificado em outras pesquisas (Silva et al., 2007), ou seja, que na cidade e província de Maputo os ritos de iniciação são quase desconhecidos, havendo no entanto alguns registos, raros embora, de jovens que passaram por essa experiência, e um número pouco representativo de rapazes e raparigas que ouviram falar deles, mas que têm dificuldades em explicá-los. Os que vivenciaram a experiência dos ritos são regra geral provenientes de áreas do centro e norte do país, onde essas tradições ainda prevalecem. A avaliação dos resultados de pesquisa também reconfirma que os ritos de iniciação continuam a ser praticados nas províncias da Zambézia e de Cabo Delgado.

No que se refere às nossas unidades espaciais de estudo, na Zambézia, eles mantêm uma vivacidade na Alta Zambézia, e em algumas áreas de transição entre a Baixa e a Alta Zambézia, como é o caso de Mocuba. Em Quelimane, capital da província, é possível encontrar alguns exemplos de manutenção dessas tradições, já que para aí convergem os habitantes de toda a província, embora sejam em número insignificante. Na Alta Zambézia (Gurué sede e Ivinha) e no distrito de Mocuba (Mocuba sede e Mugeba), uma parte considerável de jovens de ambos os sexos participaram nos ritos de iniciação. Isso não significa no entanto, que não tivéssemos registado

casos de indivíduos (mais novos/as) que nunca ouviram falar de ritos ou jovens que não tivessem passado por essa experiência.

Na província de Cabo Delgado, os ritos de iniciação realizados no período da puberdade cobrem todas as áreas estudadas, independentemente das filiações religiosas (maioritariamente muçulmanos ou cristãos) ou etno-linguísticas (entre os falantes de Kimwani, Shimakonde ou Emakwa) dos nossos entrevistados, razão pela qual apenas as/os jovens que são provenientes de áreas do país onde estes caíram em desuso não passaram pela experiência iniciática. Verificámos a existência de algumas diferenças de maior destaque no tipo de ensinamentos transmitidos às/aos jovens entre populações falantes de Emakhua, Kimwani e Shimakonde no processo de socialização sexual, produto de diferentes contextos e tradições culturais onde a influência do Islão para os grupos etno-linguísticos makwas e mwanis e do Cristianismo para os makonde, produziram alguns processos de rejeição/aculturação, que a nosso ver têm impactos no comportamento social dos indivíduos.

Na percepção da maioria das/dos jovens do nosso grupo alvo que foram iniciados, os ritos são um marco na passagem para a vida adulta, e uma escola para a aprendizagem de regras de convivência social e sobre a sexualidade masculina e feminina:

- “Os ritos são a fase de transição para a puberdade, onde às mulheres ensinam como fazer com a menstruação e os homens fazem circuncisão para evitar sujidade” (Carlos 4).

Nas entrevistas colectivas nem sempre foi fácil falar sobre ritos de iniciação, sobretudo entre as meninas, já que particularmente nos grupos onde havia meninas não iniciadas, produziam-se muitos silêncios e por vezes alguns constrangimentos para tratar ou apenas referir o assunto. Apesar da nossa opção por realizar entrevistas individuais na segunda fase do nosso trabalho de campo, mantiveram-se alguns constrangimentos na discussão do tema, embora menores. Neste contexto, várias respostas se limitavam a

uma afirmação ou negação sobre terem ou não sido iniciadas, e com algumas dificuldades era possível obter informações mais substanciais e profundas. A nossa interpretação sobre estes silêncios levou-nos a concluir que eles não se devem apenas ao facto de existir um segredo que se não deve revelar a estranhos e a não iniciados sobre o processo dos ritos, já que a nossa discussão não se centrava na descrição dos passos que compunham os ritos, como se pode constatar pelo guião das entrevistas (Anexo 1), mas deviam-se também, e sobretudo, ao facto do tema interferir profundamente com a esfera da intimidade, que os próprios ensinamentos dos ritos ou do Islão aconselham a resguardar.

Os rapazes que passaram pelos ritos de iniciação, no geral, consideram-nos educativos, transmissores de regras de higiene, do valor do respeito ao próximo, sobretudo aos mais velhos, para além da importância que atribuem aos ensinamentos sobre a vida e as formas de relacionamento sexual entre homem e mulher:

- “É diferente da circuncisão que se faz no hospital, pelos ensinamentos recebidos” (Joaquim 6).

- “É como se a pessoa estivesse a renascer, os que foram indisciplinados voltam santos e com um pouco de raciocínio” (Daniel 3).

- “Fazem parte da vida de homens e mulheres na fase da puberdade. São diferentes para homens e mulheres, no que diz sobretudo à diferença de comportamento de cada um deles” (Daniel 1).

- “Ensinam-te a deixar de ser criança e a levar uma vida adulta, para deixarmos aquele comportamento que vínhamos a ter quando éramos crianças, antes de irmos para os ritos de iniciação” (Leonardo 1).

- “O essencial é sobre as mulheres, o essencial ali dizem: Vocês aqui são crescidos, portanto você ao ver a mulher, não pode

precipitar-se. Nos dão regras para conhecer as mulheres, como fazer relações sexuais com as mulheres, já, como ser responsáveis para com as mulheres, porque já somos crescidos” (Luís 1).

Apesar da maioria dos nossos entrevistados que passou pelos ritos, ou que disse conhecê-los, ter feito uma apologia ao seu carácter educativo, algumas vezes, mesmo não sendo representativas, discordaram dos seus métodos para a formação de adolescentes, devido à violência que os caracterizava: castigos corporais violentos e falta de respeito pelas normas de biossegurança verificada nos ritos masculinos. Eis alguns testemunhos que aprofundam estes aspectos:

- “Quando você faz uma coisa mal te batem. Largam-te no primeiro dia, compra sua lâmina, vai com ela para te cortar tua cena, sim... vão cortar tuas cenas!” (Manuel 5).

- “Para mim me agita... é um caso muito crítico. A minha mãe estava a prever eu ir lá e o meu pai negou, rejeitou. (...) Esse tempo é muito crítico, há contaminação do HIV. Lá usam o mesmo instrumento para todos, se é faca ou lâmina, depende da tradição. Essa fase de ritos não é uma coisa boa, não tem boa importância” (António 3).

- “Há vezes que eles ficam furiosos connosco e quando a gente comete um erro qualquer, eles nos dão qualquer castigo ou batem, ou nos castigam por qualquer coisa” (Luís 1).

As meninas, por sua vez, também fazem referências menos positivas a castigos corporais e algumas privações a que são sujeitas durante os ritos de iniciação, particularmente quando estes se realizam nas zonas rurais, onde a transição entre a separação do antigo estatuto para a fase de agregação também é por vezes acompanhada por alguns castigos:

- “Há aquelas que não ouvem nada em casa, então aí é que é batida. (...) Eu apanhei uma vez por causa de não respeitar os meus irmãos” (Felismina 4).

Para outras/os ainda, os castigos corporais e as privações a que foram submetidas/os são aceites com conformação, porque parte do processo de preparação para a sua integração no novo status social, constituindo em muitos casos, por um lado, uma reeducação e por outro lado, uma nova aprendizagem sobre normas de convivência social. Quanto aos rapazes, as provas a que são submetidos para comprovarem a sua bravura, deixar o medo, ou aprender a sofrer e a sobreviver em condições adversas, completam a formação anterior da sua socialização masculina. Para rapazes e raparigas, a nudez ou as vestes utilizadas nos ritos de iniciação, representam simbolicamente a separação do estatuto anterior e a margem (falta de status), a que se seguirá a agregação ao seu novo estatuto, marcando assim o final das cerimónias de iniciação, e integração do indivíduo na comunidade e no mundo dos adultos, onde terá deveres e obrigações a cumprir. Como nos diz DaMatta, este período tradicional dos ritos “é a experiência da individualidade vivida não como privacidade ou relaxamento de certas regras (pois o neófito está sempre sujeito a inúmeras regras), mas como um período intenso de isolamento e autonomia de grupo, (...) ou seja, a individualização dos noviços nos ritos de passagem (...) é inteiramente complementar ao grupo” (DaMatta, 2000: 17).

As meninas que passaram pela experiência dos ritos de iniciação são igualmente de opinião que estes desempenham um papel importante na educação das jovens adolescentes, não só na sua relação com os familiares, mas que as ensina como conviver com o casamento, a “viver com um homem” e o controlo da natalidade:

- “Eles assim preparam a rapariga. Aquela coisa de querer respeitar o marido, atender bem” (Rita 5).

- “Os mais velhos dizem que é importante porque faz parte da nossa cultura. Nos ritos não se fala só de sexo” (Dora 3).

- “Você aprende outras coisas que você não sabia; o lugar onde está sentado teu pai não pode sentar de qualquer maneira, não

pode se expor. Roupa curta é um insulto, não é respeito, peito para fora onde está sentado o pai, não pode!” (Felismina 4).

- “Menina que não faz ritos não tem respeito com os pais, irmãos, tios e vizinhos. Os homens não casam com quem não fez ritos, dizem que ela não tem respeito, não sabe como se cuidar a ela mesma” (Vanessa 1).

Como dissemos, embora o tema tivesse sido discutido com algumas reservas, as que expressaram a sua opinião apresentaram uma posição de conformismo com a naturalização dos papéis de género, tratando como positiva a subalternização da mulher como objecto de prazer, obediente e para servir o homem, de acordo com os ensinamentos recebidos durante os rituais de iniciação:

- “A base do rito é tratar o homem, modos de falar com o homem. Se você não trata bem o marido ele pode mandar embora para voltar a ser aconselhada pelos padrinhos” (Rafaela 1).

- “Quando você tem marido e manter relação sexual, tem que limpar o marido e não pode ter relação sexual quando está menstruada, porque podes apanhar grávida” (Rafaela 1).

- “Eu acho normal obedecer ao homem, porque nem sempre vamos deixar o homem fazer tudo por ti. (...) Desprezar e não pôr água na casa de banho para banho, eu acho que não é bom” (Felismina 4).

Falando das tatuagens que as mulheres fazem no corpo para dar mais prazer ao homem e da importância do alongamento dos pequenos lábios vulvares, algumas das nossas entrevistadas afirmam: “Se não fizer tatuagem e você não puxar seu corpo¹⁰⁹, você não é mulher, vai perder o homem (...). O homem pode pegar uma mulher com tatuagem e logo fica teso” (Alberta 4).

¹⁰⁹ Referindo-se ao alongamento dos pequenos lábios vaginais.

Quando abordaram as tatuagens femininas como uma expressão de beleza e do erotismo feminino, algumas das entrevistadas referiram que gradualmente elas deixam de ser feitas durante os rituais de iniciação¹¹⁰. Em alguns locais, as meninas apenas as fazem antes de casar, em outros elas vão caindo em desuso, já que por um lado, criam embaraços às raparigas nas aulas de educação física, quando são visíveis, e por outro lado, nem todos os jovens (para quem elas preparam o corpo), as apreciam. Trata-se de um sinal evidente de possíveis alterações a um ideal de beleza/erotismo provocado por outros agentes de socialização a que as/os jovens são permanentemente expostas/os no processo de formação de identidades.

Quer para os rituais masculinos, quer para os femininos, na Zambézia são poucos os casos em que se menciona que os ritos de iniciação estimulam a curiosidade para o início prematuro da actividade sexual. Na província de Cabo Delgado, pelo contrário, particularmente entre os grupos etno-linguísticos makwa e mwani, os professores e outros educadores entre os informadores chave, afirmam que depois dos ritos de iniciação muitas raparigas não regressam à escola, o que é confirmado pelos discursos das/dos jovens. Considera-se que as raparigas, estimuladas pela curiosidade de colocar em prática os ensinamentos recebidos sobre a sexualidade feminina, procuram um casamento ou em outros casos simplesmente um parceiro. Consequentemente, algumas engravidam antes de casar e, nestes casos, muitas ficam sós e responsáveis pela educação e manutenção da criança, como nos testemunham as seguintes falas, que reflectem ao mesmo tempo, por parte de algumas jovens, um sentimento de revolta contra certos ensinamentos relativos à sexualidade, por acharem ser prematuro fazê-lo na fase da puberdade:

¹¹⁰ As tatuagens podem ter funções de identificação do grupo, ficando situadas em locais visíveis como, por exemplo, o rosto, ou servirem como estimulante erótico, caso em que terão um certo relevo e serão colocadas sobretudo no ventre e na região lombar.

- “Há aquelas que falam: Aqui já é grande, e quando chegar em casa não deve ter medo de homem, deve-se casar para você também ter sua casa. Mas eu aquilo não acho bem” (Vânia 1).

- “As matronas nos ritos diziam que tenho que me casar, cuidar da minha família, tenho que arranjar casa e respeitar o meu marido e aprender como cuidar de uma criança, quando eu tiver casa. Mas nós somos ainda meninas!” (Vanessa 1).

- “Para mim, educaram-me coisas que eu achei que não podia ouvir, e até falei com a minha mãe. (...) Se tu casares, tens que tratar assim do teu marido. Mas eu ainda não casei, ainda sou miúda, não gostei! Isso tinham que fazer talvez à menina já com o seu marido, ou grávida” (Dora 1).

- “Tem certas coisas que me explicaram que eu acho que nem deviam-me explicar. (...) Por exemplo, começaram a fazer certas coisas que eu acho que na minha idade não podiam fazer aquelas coisas, ensinar como ir à cama com um homem, como tratar o homem, não deviam ensinar aquilo porque fico com aquela vontade de fazer (...). Assim, há outras moças que querem experimentar para ver, por isso hoje muitas moças ficam grávidas cedo, enquanto ainda são crianças. Podem pôr ritos mas têm que mudar. Cada coisa tem a sua vez. Essas coisas de ensinarem como fazer massagens ao marido, não podem falar!” (Deolinda 1).

Comentando sobre a forma tradicional de realização dos ritos de iniciação, entre os makwas, Medeiros refere que:

“Tanto a iniciação dos rapazes como a das raparigas se compunha de uma trama de ritos concatenados uns aos outros em crescendo, que conduzia os iniciandos ao conhecimento da vida adulta. A iniciação das raparigas apresentava, porém, dois momentos relativamente distintos: as cerimónias coetâneas ao aparecimento da primeira menstruação, e um conjunto de cerimónias agrupadas por

fases, preparatórias para o casamento e que, de algum modo, se prolongavam nas cerimónias relativas à primeira gravidez, parto e nascimento do primeiro filho” (Medeiros, 1995: 218).

No mesmo estudo, Medeiros apresenta-nos ainda uma explicação detalhada das várias fases e cerimónias que compõem os ritos de iniciação, podendo “o ciclo iniciático” levar um, dois anos, ou mais (Medeiros, 1995).

Quer por pressão do controlo feito pelos missionários e pela administração colonial e mais tarde devido à “repressão” exercida sobre os mesmos pelas autoridades moçambicanas depois da independência nacional, estas cerimónias foram sendo transformadas e encurtadas. Hoje, os ritos sofrem os efeitos directos da modernidade que os levam a novos e constantes ajustes, entre a adaptação do tempo de “reclusão” dos iniciandos por causa do calendário escolar, à adulteração dos seus objectivos. Tudo isto tem também impactos no comportamento das/dos jovens. Assim, o facto dos ritos de iniciação de meninas e meninos não serem realizados dentro de uma sequência que tradicionalmente terminava no casamento e nascimento do primeiro filho, numa simbologia de entrada para o ciclo de vida produtivo e reprodutivo, pode ser uma das explicações, embora não a única, para a existência de “casamentos prematuros”, aumento do número de mães solteiras e desistência escolar de raparigas depois de iniciadas. Esta situação, criada pelo desfasamento entre os objectivos a que os ritos inicialmente se propunham, deve ser entendida no quadro de um determinado contexto social e a sua adulteração e esvaziamento de sentido, reduzindo-os a um compromisso social.

No que diz respeito às jovens que se identificam como sendo do grupo etno-linguístico makonde, tivemos dificuldades em chegar a conclusões semelhantes às que se referem a mwanis e a makwas, quer através dos discursos das/dos nossas/os entrevistadas/os, quer através dos informadores chave sobre a forma como se processam os ritos de iniciação hoje, para podermos compreender os seus impactos

na socialização sexual das/dos jovens. Das informações obtidas através dos discursos das/dos jovens e confirmadas pelos seus educadores membros da comunidade, foi-nos possível apenas perceber que as meninas e meninos entre as populações falantes de Shimakonde, cada vez são mais cedo submetidos aos ritos de iniciação, por volta dos 9/10 anos. Ao contrário, as/os pertencentes a grupos etno-linguísticos makwa e mwani, só entram nas cerimónias iniciáticas na fase da puberdade, sendo que as raparigas deverão primeiro ser sujeitas aos ensinamentos preliminares sobre a sua sexualidade, quando aprendem a alongar os lábios vulvares, passando depois pelos ensinamentos e cerimónias relativas à sua primeira menstruação antes de serem iniciadas. Justificando esta posição e demarcando-a dos ritos makwas, uma anciã, nossa informadora privilegiada, esclareceu-nos:

- “No meu tempo, iam para essas cerimónias adolescentes, com 18 anos de idade e algumas raparigas com as mamas quase a cair¹¹¹. Ali sim, era possível transmitir as experiências da vida e aconselhar, por exemplo, como cuidar o seu marido, como prevenir as doenças, porque na altura não havia os hospitais e explicava-se como prevenir a gravidez precoce (...). Também as velhas durante o processo de cerimónia explicavam a importância de alguns órgãos do corpo, como por exemplo as mamas, o clítoris e a vagina (...). As meninas aprendiam como agir perante os homens, porque nos ritos se ensinava isso por simulação, para evitar o medo no momento real. Hoje não se faz nada, nem por simulação, porque as crianças são submetidas aos ritos de iniciação com idade muito tenra. Uma rapariga makonde não pode se engravidar antes de passar pelos ritos de iniciação, esta é a nossa tradição. Se acontecer passará toda a vida rejeitada no meio da comunidade. Hoje em dia não dá deixar a sua filha crescer para fazer a cerimónia e as nossas filhas aprendem sexo muito cedo”¹¹².

¹¹¹ Significando que podiam ser adultas.

¹¹² Agradecemos a Hilário Diuty a cortesia desta entrevista.

As igrejas cristãs, na sua busca de formas alternativas de educação que respondam aos seus princípios morais religiosos, e numa tentativa de “africanização” não só dos seus rituais, como também de metodologias de trabalho, apropriando-se dos aspectos que consideravam elementos fundamentais para a educação das/dos crentes, introduziram nos seus programas de educação alguns princípios e filosofias tomados de empréstimo dos ritos de iniciação, a que deram a mesma designação¹¹³, onde jovens raparigas e rapazes são preparadas/os para o casamento, e onde as meninas aprendem as regras básicas para se poderem tornar boas esposas e mães. Aprendem a “cuidar do lar, da família da casa”, a ter “boas maneiras”, e respeitar os seus maridos, reproduzindo deste modo o modelo patriarcal de subordinação. Referindo-se a estes ritos, as meninas que passaram por eles exaltam as suas qualidades ressaltando que ao contrário dos ritos tradicionais, as práticas não estimulam a curiosidade para o início prematuro da vida sexual:

- “Na igreja eles só falam como é que a pessoa pode ficar em casa, respeitar as pessoas e é por isso (...) mas fora é diferente, em vez de educar, estragam mais as crianças” (Alberta 3).

O Islão, por sua vez, assimilou elementos culturais das populações do norte de Moçambique. Assim, as normas que regem o parentesco matrilinear (casamento, divórcio, “tutela sobre a descendência”, herança), mesmo não estando previstas no Alcorão, e podendo ser consideradas ilícitas, acabaram por fazer parte de um processo de negociações marcadas por elementos de aceitação/transgressão normativa que levou a uma co-existência com o Islão, “não sendo mutuamente exclusivas” (Bonate, 2006). É neste processo permanente de negociações que emergem e se recriam constantemente as novas formas de família. Os ritos de puberdade fazem também parte dos processos de negociações que levam igualmente a processos de aceitação e/ou rejeição de elementos que

113 Para Medeiros, este processo pode ser visto como um “renascer neotradicionalista e toda uma teorização da Inculturação levada a cabo pela Igreja católica” (Medeiros, 1995: 157).

constituem princípios do Islão, com elementos da “tradição cultural” dos povos do norte de Moçambique, particularmente durante a fase da sua islamização. Neste sentido, os rituais masculinos parecem ser mais pacíficos, quer porque cumprem com a simbologia da circuncisão masculina, quer ainda porque ao reproduzirem o modelo de dominação masculina, se ajustam pelo menos em parte, aos preceitos do Islão, já que há também elementos de rejeição. Já os ritos femininos, ao mesmo tempo que agridem frontalmente os princípios do Alcorão, também se conformam com algumas das suas normas. É assim que os ensinamentos sobre a sexualidade feminina transmitidos às meninas a partir do momento em que aprende a alongar os lábios vulvares (antes da primeira menstruação), prolongando-se com as fases mais formais dos mesmos ritos, durante a puberdade, se por um lado ensinam formas e estratégias para dar prazer ao marido, por outro lado, permitem, mesmo que não abertamente, a introdução de elementos de prazer e “satisfação dos sentidos” da mulher, seja através da masturbação feminina, ou de outras formas alternativas, consentidas pelas normas da sua socialização sexual, que são absolutamente contrárias aos preceitos do Islão¹¹⁴. Ao mesmo tempo, as mulheres aprendem a respeitar e a “obedecer” aos seus maridos e familiares, o que em parte responde ao que o Alcorão estipula¹¹⁵.

¹¹⁴ Refira-se que entre os muçulmanos prevalece a ideia de que uma mulher se deve apresentar virgem no primeiro casamento (Bonate, 2006), o que entra em contradição com a tradição (há muito em desuso) de alguns povos do norte de Moçambique, onde a mulher era desvirginada durante os ritos de passagem, ou ainda a valorização da convivência com um homem antes do casamento, já referida (Medeiros, 1995). De acordo com os discursos das/dos jovens e seus educadores, hoje em dia, depois dos ritos de iniciação, a maior parte das jovens procura uma experiência sexual antes do casamento, o que entra igualmente em contradição com os preceitos do Islão.

¹¹⁵ Observe-se entretanto, que nas sociedades do norte de Moçambique a que nos referimos, não se aplica a pena de morte por adultério nem as disposições previstas no Alcorão para punir a esposa desobediente, apesar da discordância das várias correntes do Islão em Moçambique (Bonate, 2006), o que entraria em rota de colisão quer com as normas que regem os casamentos de raiz matrilinear, quer com as leis actualmente vigentes em Moçambique.

Embora os ritos de iniciação tenham caído em desuso em muitas áreas do país, particularmente na região sul, estes mantêm no entanto em algumas províncias das regiões centro e norte um papel importante na socialização sexual das/dos jovens e particularmente na reprodução de uma orientação androcática na construção de identidades. Desempenhando um lugar privilegiado na formação de identidades masculinas e femininas, os ritos de iniciação vão ditar o comportamento social de rapazes e raparigas, reforçando mais uma vez o poder masculino e o papel subalterno da mulher. No entanto, e como já foi observado num estudo sobre feminização do SIDA em Moçambique (Silva et al., 2007), não podemos deixar de referir que hoje se verifica uma relativa ruptura com os valores culturais transmitidos através de uma socialização embebida na tradição, e uma alteração, pelo menos em parte, dos meios sociais de pertença, que trazem também mudanças na forma como os ensinamentos transmitidos durante os ritos de iniciação são percebidos e postos em prática pelas e pelos jovens, face aos desafios impostos pela “modernidade”. Referindo-se a estas alterações e a perda de sentido dos ritos pelo esvaziamento e adulteração sofridos, Medeiros insurgese contra a “fragmentação ritual, assinalando que os ritos eram uma globalidade e que só poderiam ser substituídos por outra globalidade” (Medeiros, 1995: 157).

Como que a confirmar a tese de Medeiros sobre a fragmentação dos ritos e sua transformação, e partindo das experiências das tradições culturais das populações falantes de Shimakonde, ao mesmo tempo que assinala o esvaziamento dos seus conteúdos simbólicos, a nossa informadora privilegiada sublinha com palavras simples mas incisivas que os ritos de iniciação hoje se resumem a um compromisso social, desvirtuando os princípios para os quais foram criados:

- “O tempo de permanência das crianças no mato sofreu alterações quando os padres da igreja se apropriaram em certos casos das cerimónias de ritos de iniciação. E pior agora, porque para além das crianças estudarem, todo o serviço de circuncisão se faz nos

hospitais, por isso, não há razão para prolongar o tempo de permanência nas cerimónias dos ritos. Actualmente as crianças vão para estas cerimónias apenas para se identificarem como sendo de etnia makonde e também para aprenderem as práticas das actividades culturais como danças e canções de origem makonde”.

O que fica evidente quando se analisa a construção de identidades masculinas e femininas, a partir de instituições como a família e os ritos de iniciação, é que o processo de recomposição e estruturação que as famílias foram sofrendo ao longo das últimas décadas, e no geral os desenvolvimentos sociopolíticos no país, têm impactos sobre a socialização das/dos jovens, afectando igualmente as suas representações e práticas sobre a sexualidade, pela exposição permanente a valores e práticas diferentes a que estão sujeitos. É assim necessário fazer uma permanente reproblemática do papel a desempenhar pelos espaços educativos na socialização das/dos jovens, quer se trate da escola, da família, dos ritos ou outras instituições formais e informais de educação.

Através da estruturação da divisão do trabalho, do comportamento das/dos jovens e da aprendizagem sobre a sua sexualidade, vistos em primeira instância através da socialização a nível da família, neste capítulo tentámos mostrar a forma como se estruturam as identidades masculinas e femininas e os processos que conduzem à sua alteração identitária.

A instituição familiar é simultaneamente um local onde se desenvolvem os interesses das/dos jovens, mas também um lugar de tensões individuais, pela multiplicidade de influências a que este grupo se encontra exposto na configuração das suas identidades. É nos espaços de convivência quotidiana, como a família e os amigos, que se moldam e interiorizam os comportamentos masculinos e femininos. Apesar das diferentes formas de família resultantes dos impactos das mudanças do contexto sociopolítico em Moçambique, particularmente depois da segunda metade do século XX, a família e o grupo de pares continuam a ser dois agentes importantes de

socialização, responsáveis pela forma como as/os jovens experimentam e exprimem a sua sexualidade.

Confirmando os resultados de outros trabalhos de pesquisa realizados em Moçambique, este estudo traz outras informações que ilustram a forma como se organiza a hierarquia das relações de género, contrapondo os conceitos de masculinidade e feminilidade nos processos de socialização a que as/os jovens são expostas/os, onde os discursos produzidos se centram em conteúdos socialmente dominantes de género. Os exemplos apresentados ao longo deste capítulo para consubstanciar os nossos argumentos, reforçam a ideia de que os avanços que se têm realizado para implantar uma norma de igualdade entre homens e mulheres, não têm “tradução” nas práticas. Os impactos da modernidade e das inúmeras influências que a socialização das/dos jovens vem sofrendo, que levam a permanentes reapropriações das variadas disposições culturais, não alteram o facto dos resultados deste estudo mostrarem sinais pouco evidentes de ruptura do modelo de dominação, já que os seus fundamentos se mantêm inalteráveis.

Capítulo 4

Escola e identidades, continuidades e rupturas

Neste estudo a utilização do conceito de socialização e a sua distinção em primária e secundária tem como referência o ciclo de vida, isto é, considera-se a socialização primária não apenas como resultado mas principalmente como processo(s) de incorporação de valores e comportamentos realizados até à idade adulta (Darmon, 2006). A opção por esta orientação tem a ver com a construção teórica do objecto de estudo: reconhece-se que os valores e os saberes transmitidos na/pela escola, na faixa etária que a pesquisa abrange, têm que ser vistos em diálogo, conflitual ou não, com a socialização realizada na família. Sendo ambos os espaços produtores de elementos que alicerçam as relações sociais, o conceito de socialização pode ser visto simultaneamente como herança cultural, na sua expressão material e espiritual, e como processo, na medida em que transmitindo e actuando em tempos históricos e sociais determinados, nos identifica como colectivo(s) e como indivíduos.

No grupo etário escolhido para alvo do estudo, esta perspectiva é reforçada pela circulação constante, instável e fluida entre espaços, onde as/os jovens vão “jogando” disposições em função de diferentes contextos. É também neste sentido, que a abordagem bourdiesiana de *habitus* é confrontada com o facto de ser a “heterogeneidade dos

processos e dos produtos da socialização que constitui a norma, sendo a unicidade a exceção” (Darmon, 2006: 49).

No contexto moçambicano de instabilidade, de recomposição e reajustamento social e cultural realizados a um ritmo muito violento, não permitindo a identificação unificadora de elementos estruturantes e estabilizadores (no que se refere, por exemplo, à caracterização da Nação)¹¹⁶, torna confortável para a análise das identidades juvenis o diálogo entre a unidade e a fragmentação.

Esta relação permite-nos ainda, se tivermos em conta as possibilidades oferecidas aos jovens pela globalização cultural (em que os *media* aparecem como fonte de autoridade), reconhecer como numa grande diversidade de contextos são revelados e condicionados os mecanismos e as estratégias que caracterizam a construção das identidades como processo “ambulatorio” (Giddens, 2002).

É nesta perspectiva de relação entre as escolhas e as possibilidades de escolher (o quê e como) oferecidas às/aos jovens alunas/os que frequentam o ESG1, que procuramos analisar as identidades juvenis, não apenas na instabilidade que as estrutura, mas também na estabilidade desejada e procurada. Isto significa que as/os jovens procuram nas relações que estabelecem formas de integração, por mais fluidas e dispersas que sejam, e “justificações” para a inclusão. Elas e eles, como teremos oportunidade de analisar, “são e não são” por referência aos amigos, à família e à escola, num processo em que “o ser e o não ser” coexistem, numa grande variedade e contingência, mas também numa grande necessidade de busca de sentido.

¹¹⁶ Durante os primeiros anos de independência as pessoas fora da cidade de Maputo associavam a nação aos dirigentes e instâncias de decisão. A expressão “lá na nação” ou “vieram da nação”, significava não apenas a alocação dos centros de decisão “centralizadora” a um local e a um grupo longínquo, mas permitia a sua desvinculação, pelo menos simbólica, das políticas definidas. Este “nós” e “eles” pode-nos remeter, num primeiro momento da história recente do país, para o reconhecimento do direito de mando do “pai” (na tríade estado, chefe e partido) e num segundo momento, após a liberalização política e económica, para a criação de múltiplos espaços e mecanismos de contestação.

É na interação com os lugares (lugar como produtor de sentido) e com os outros, que podemos analisar a construção das identidades juvenis em ambiente escolar. Pois se a imensa diversidade e multiplicidade de sujeitos que coabitam prolongada e sistematicamente o mesmo espaço (de que a sala de aulas é exemplo), nos impede de olhar para o modo de socialização escolar como homogêneo e uniforme, é possível encontrar na diversidade os elementos de coesão que constituem os fins e os mecanismos da socialização escolar.

A socialização na escola, pelos conteúdos disciplinares, pela explicitação de saberes e pela elaboração de novas hierarquias, rompe com a socialização na família, tanto mais forte quanto o capital cultural das famílias é menos compatível com o saber escolar, e adapta e encontra pontos de acordo que permitem a convivência entre espaços e agentes de socialização.

Como corpo social a escola é, a par da família, um agente de socialização privilegiado. A escola entendida como totalidade, de salas de aulas, de professores, de alunos, de programas, de métodos e de saber, é o lugar onde se reproduz e se legitima a ordem social. Assim, a escola é tanto um mediador de um sistema de formação de saberes disciplinares, como um lugar de “estruturação” das condutas dos actores sociais em presença em torno de valores referenciados a campos mais vastos da realidade social. São estes dois elementos de transmissão/aprendizagem de saberes e de apropriação de valores que, organizando o ensino e a aprendizagem, são determinantes para a compreensão do papel da escola na construção das identidades.

Neste capítulo vamos procurar pôr em evidência dois conjuntos de problemas. Um primeiro conjunto refere-se às compatibilidades e incompatibilidades, representadas nos discursos das/dos jovens, entre os espaços de socialização primária (aqui considerados também os grupos de amigos) e os mecanismos de incorporação utilizados na “composição” das suas identidades. A este nível interessa-nos, particularmente, identificar as diferenças entre as abordagens feitas

pelas e pelos alunos/os relativamente ao “valor” da escola, dos seus actores e regras, na organização de novas representações e comportamentos. Um segundo conjunto de problemas diz respeito ao modo como directamente e indirectamente o novo conhecimento e a natureza das relações sociais construídas na escola contribuem, ou não, para romper com estereótipos sexistas, e para redefinir as expectativas de vida. Demos, nesta pesquisa, uma atenção especial à produção da violência de género na escola, associada às relações de poder entre professores e aluna/os, tanto no que se refere à sua expressão material, como o assédio sexual, como à sua expressão simbólica traduzida, por exemplo, na discriminação implícita existente na distribuição das responsabilidades na sala de aula e na tolerância/intolerância dos professores face ao sucesso escolar das/dos jovens.

A análise das relações e dos confrontos simbólicos produzidos entre as fontes e os agentes de mediação, têm como pressupostos as disposições herdadas pelas e pelos jovens e, portanto, a diferenciação entre os contextos sociais em que se movem, mas também as tensões que a frequência escolar e a incorporação de novas disposições podem provocar (Bourdieu e Passeron, 1987; Bourdieu 2002b). Isto levou-nos a cada momento a ter em conta na adesão, as diferentes formas de adesão e resistência das/dos jovens à escola, a existência ou não de contrastes entre a origem social, o meio (rural e urbano) e os princípios de igualdade e “universalidade” transmitidos pela e na escola. Perceber como os normativos familiares e escolares entram em ruptura, ou pelo contrário, se complementam nas interações estabelecidas relativamente às hierarquias de poder, particularmente, no que se refere às interpretações/reinterpretações da violência de género, expressas no processo de aprendizagem, foi um dos eixos principais do nosso trabalho.

4.1. A finalidade social da escola

Ao revelar, através da forma como se exprimem os papéis sociais e os sistemas de valores da sociedade que apontam para meios de

referência mais amplos, a escola constrói simultaneamente novos elementos identitários geradores de incompatibilidades, expressos, por exemplo, na forma como se constrói a relação de género. Por outro lado, ao valorizar a componente académica, numa hierarquia de prestígio de saberes, e ao reproduzir modelos de classificação e organização social, de que as relações de género são exemplo, a escola não só reflecte as desigualdades sociais mas é ela própria também fonte de desigualdades. Mais do que um conjunto de pessoas, a escola é um conjunto de acções e interacções desenvolvidas com um fim, e é neste contexto que ela é uma realidade social, em que os papéis e as funções sociais são determinados e negociados em função de objectivos concretos.

A escola, sendo produtora de continuidade, no sentido em que se orienta por normas, social e politicamente determinadas, desenvolve simultaneamente elementos de contestação que, agindo sobre outras instâncias do social, provocam a mudança. Se através do sistema de ensino ela conserva e reproduz, também age sobre os vários níveis da realidade social pelo tipo de informações que transmite, pela natureza das actividades que propõe, pelas competências que exprime e pelas relações sociais que desenvolve.

Num contexto de mudança como o que vivemos actualmente em Moçambique, é visível o confronto, se é que lhe podemos chamar assim, entre a escola, o que forma e como forma, e o que a sociedade espera dela. Neste ambiente de crise, crise como transição e como mudança, a sociedade procura no passado e nos antigos valores estruturantes os seus elementos de coesão, ajustando e incorporando ou adaptando elementos próprios da modernidade, num processo lento, doloroso e conflitual. Significa que a escola, ao gerir-se por uma organização de saberes (explícitos, por exemplo, nos curricula) e por um conjunto de regras (como a pontualidade, a divisão de trabalho, a ocupação do tempo e do espaço) influencia, pela legitimidade que comporta, não apenas outras instâncias de socialização, como a família, mas níveis mais vastos da ordem social (Queiroz, 2005).

Mas este contexto de mudança e de confronto tem que ser compreendido, ao estudarmos as escolas secundárias em Moçambique, onde este nível de ensino funciona também como bem de prestígio¹¹⁷, a partir da análise dos níveis de conflitualidade existentes (nem sempre visíveis num trabalho deste tipo) entre os factores de mudança a que a escola é sujeita e os fenómenos de resistência explicados pela necessidade de conservar o monopólio do saber. Isto é tanto mais importante quanto em Moçambique a escola é objecto de olhares muito diferenciados e contraditórios: ao mesmo tempo que a demanda da escola e as possibilidades de “organizar” o futuro estão presentes nos discursos das famílias, a escola e os professores constituem nesses mesmos discursos um perigo latente para a manutenção da superior legitimidade de educar que a sociedade confere ao espaço familiar. Esta questão, como veremos, é percorrida por tensões, ambiguidades e contradições, a que não são alheias a “vulnerabilidade” profissional da maioria dos professores que leccionam este nível de ensino e a centralidade na autoridade do professor na sala de aula, estruturante da filosofia da educação neste nível de ensino. Esta situação remete-nos para uma questão que julgamos útil ir aprofundando: como, num contexto em que as/os alunas/os são objecto de conhecimento/educação, podem as/os jovens desenvolver estratégias de contra dominação. Ou seja, para sermos mais claros, como é que a fragilidade escolar, de que o discurso ameaçador da exclusão é exemplo, pode ser usada pelas e pelos alunas/os para manipularem e reverterem a seu favor as hierarquias de poder pré-estabelecidas. Esta situação pôde ser observada, por exemplo, na “utilização”, por parte das raparigas, da subalternidade de género e nas dimensões de obediência e tolerância por ela produzidas, para procurarem obter vantagens escolares e sociais (Almeida, 2005)¹¹⁸.

¹¹⁷ Pelo facto do ensino secundário ser pago e ser constringido pela insuficiência de escolas, o acesso a este nível de ensino constitui para as famílias um elemento de diferenciação social.

¹¹⁸ O namoro com professores que é objecto de crítica mesmo entre pares, é para algumas raparigas (principalmente nas zonas rurais) sinal de estatuto social. Foi

Portanto, abordar a realidade social da escola, é focar a atenção num sistema de acções de diferentes intervenientes, o que significa que quando estamos a analisar o seu papel como instância e agente de socialização, não basta olhar o organigrama, conhecer as regras formais, os programas ou os materiais de ensino, mas devemos tomá-la como “modelo de socialização dominante das formações sociais” (Darmon, 2006: 64). É pela combinação destas diferentes dimensões, que as/os alunas/os se exercitam a reconhecer e a “aprender” valores, ou seja, a distinguirem-se e a identificarem-se, a si e aos outros, como sujeitos de direitos. Para este reconhecimento é fundamental também ter em conta os processos de sociabilidade que a escola permite mas não controla, gerando dinâmicas que se produzidas no espaço escolar, rompem com as finalidades que lhe são socialmente prescritas, como é o caso dos grupos de raparigas que “socializam” rumores sobre assédio, gravidez e vida sexual.

O facto de neste trabalho nos interessar compreender os mecanismos que mercê do papel da escola actuam na estrutura de género, levou-nos a prestar uma atenção especial às articulações entre os vários níveis de interacção na escola e a construção das identidades juvenis, particularmente as identidades de género.

Por outro lado, para a análise da educação escolar e da escola como espaço de socialização, foi fundamental ter em conta, pela simultaneidade e transversalidade dos dois processos de socialização, a natureza das relações sociais que se estabelecem entre a escola e a família. E quando falamos em relações sociais escola/família, é inevitável que falemos em desigualdade no sentido em que as relações sociais são marcadas por diferentes expectativas e por diferentes comportamentos e valores, relativamente às componentes e mecanismos presentes nos dois espaços. Ao contrário da escola, em que a/o aluna/o é tomada/o na sua solidão individual e em que o

possível observar em espaços exteriores à escola como os bares, e até nas cantinas escolares, manifestações de grande familiaridade (simbolizadas por palavras e gestos de sedução) com professores. Isto pode indiciar uma tentativa de subverter a matriz de poder, mantendo contudo e até reforçando a estrutura hierárquica de género.

conhecimento é apresentado como exterior às suas outras e contemporâneas experiências¹¹⁹, na família, por mimetismo e moralização e pelas clivagens estruturais de género e geração, a idade e o sexo determinam a posição ocupada no grupo. Ao contrário da abordagem reprodutiva que vê a relação família/escola numa lógica linear de reprodução de desigualdades, privilegiamos a articulação entre os constrangimentos (no sentido durkheimiano) produzidos pela posição das famílias na estrutura social, e as dinâmicas que decorrem da acção “autónoma” de/em cada um dos espaços. Este “desencaixe”, para empregar a terminologia de Giddens, relativamente à análise clássica da família como instituição de preservação de uma ordem classista, permite-nos compreender que, entre os acordos e desacordos de socializações diferenciadas, estão as/os jovens que na família e na escola imprimem dinâmicas que escapam, ou não, à lógica disciplinadora (Giddens, 2002; Nogueira, 2005).

É assim, na tensão entre saberes e valores familiares e escolares reflectida nos discursos das/dos jovens através das representações sobre as complementaridades e conflitos entre papéis e funções que conferem a cada um dos espaços, que devem ser encontrados os elementos que vão sendo incorporados nas identidades juvenis, através da rejeição ou aceitação e, por vezes, dos dois simultaneamente. No caso da nossa pesquisa em que trabalhamos com jovens (que têm entre oito e dez anos de escolaridade), com origens diversas e frequentando espaços escolares que reflectem as diferenças de estatuto e pertença social, a acção da socialização

¹¹⁹ Não há diferenças assinaláveis entre zonas urbanas e rurais, pelo que nos foi dado observar, no modo como a escola neste nível de ensino integra as/os alunas/os. A escola procura manter-se “alienada” do conjunto social. Uma das dimensões do poder disciplinar que é exercido sobre alunas/os e professores que acedem a este nível de ensino é a tentativa de reconfigurar as interacções numa lógica assente na superioridade do saber escolar. Embora isto não possa ser compreendido linearmente, alunas/os e professores são levados a “deixar” de fora dos muros da escola os laços de parentesco e de vizinhança, procurando-se, principalmente através da aprendizagem do saber escolar na sala de aula, estabelecer novas identificações. A própria arquitectura destas escolas impõe uma divisão e circulação entre espaços, que traduz uma filosofia de educação escolar que pretende rehierarquizar o poder.

escolar na formação de atitudes e comportamentos não é uniforme. Embora fique claro que para todas e todos as/os entrevistadas/os, a presença na escola é, só por si, considerada como valorização e garantia de melhor futuro, existem diferenças assinaláveis no valor que as/os jovens atribuem à escola. É assim que as/os jovens com mais de 20 anos¹²⁰ que frequentam este nível de ensino¹²¹, pertencentes a famílias camponesas ou de muita baixa renda, têm uma visão da escola como agenciadora de competências que permitam encontrar rapidamente um emprego, enquanto outros mais novos olham para a escola como uma fábrica de sonhos. Foi interessante constatar que estas diferenças associadas à origem social, devem ser também vistas em relação a um conjunto de factores que vão desde a influência das imagens projectadas nos *media* pelos “jovens de sucesso” e às novas redes de sociabilidade, até aos novos e contraditórios dinamismos provenientes da modernidade, e que orientam o modo como as famílias percebem a frequência escolar dos seus filhos. O facto de hoje, as/os jovens ao se confrontarem, mesmo nas zonas rurais, com maior possibilidade de escolhas e com a aproximação a realidades tão distantes, como as novelas brasileiras, gera rupturas com valores e hierarquias tradicionais, permitindo-lhes incorporar nos processos de identificação novos laços de pertença. É neste sentido que a escola como instância da modernidade pode ter um papel importante na construção das identidades juvenis (Castro e Abramovay, 2003).

Pesem, no entanto, as diferenças existentes entre jovens, escolas e famílias, a pesquisa mostrou que há uma regularidade na representação positiva da escola, isto é, a escola é uma porta que permitirá aos jovens libertarem-se da situação de pobreza em que a

¹²⁰ Embora o grupo alvo da pesquisa compreenda a faixa etária entre os 12 e 20 anos, o facto de nas zonas rurais este nível de ensino ser frequentado por alunos mais velhos que o previsto (seja por reprovação, seja por que iniciaram o processo de escolarização mais tarde), levou-nos a realizar algumas entrevistas a jovens com idades superiores aos 20 anos (entre os 20 e os 23 anos).

¹²¹ Referimo-nos principalmente a jovens das zonas rurais (onde não existem cursos de ensino nocturno neste nível de ensino), já que nas cidades, principalmente Maputo, a maioria dos jovens com idades superiores a 20 anos frequentam o ensino nocturno.

maioria vive, o que deve ser entendido pelo facto do acesso a este nível de ensino ser por todos tomado como uma conquista e um “privilégio”. Este sentimento de privilégio, embora não aprofundado na pesquisa, pode explicar em parte a incapacidade de reivindicação das/dos jovens, nomeadamente, a dificuldade em desenvolver iniciativas que visem o associativismo¹²². Aliado a uma lógica autoritária de ensino que lhes é exposta como legítima e não se sentindo capazes de intervir, os alunos desenvolvem estratégias em que o rumor, o boato a acusação são o suporte da crítica que fazem ao ambiente escolar. Significa que o espaço educativo, sendo inegavelmente importante, não fornece de forma coesa, tal como os fins da educação escolar preconizam, os instrumentos que permitem valorizar o desempenho social no futuro. Diferentemente de outras realidades escolares, no caso de Moçambique e neste nível de ensino, existe uma grande fragilidade que pode ser considerada generalizada, na interacção entre jovens e professores, que não permite entender a escola apenas como “realidade negociada” (Abrantes, 2003a: 128). Para nós esta realidade tem que ser percebida através da combinação de mecanismos de imposição e negociação. Ou seja, a escola, pelo menos nos contextos analisados neste trabalho, está muito centrada na sala de aula, na transmissão do conhecimento e numa estrutura e hierarquia de poder que, podendo ser objecto de manipulação, como veremos, por exemplo, na análise do assédio sexual, pretende manter-se inalterável¹²³. Foi possível constatar, através de algumas entrevistas realizadas a direcções do sector de educação e das escolas, que existe uma espécie de suspeição entre escola e famílias que nos

¹²² Do que nos foi dado observar, os jovens associam-se ou por iniciativa das ONGs ou quando tomam a iniciativa têm como objectivo a implementação das políticas públicas. As contrapartidas financeiras constituem na realidade o *leit motiv* das associações. Não foi encontrado nenhum exemplo de jovens que se tenham juntado fora do quadro institucional ou institucionalizado.

¹²³ A criação dos conselhos de escola (pelo Diploma Ministerial n° 61/2003 do Regulamento do Ensino Secundário Geral) formados por pais, lideranças comunitárias e professores, que teve como objectivo o envolvimento de outros actores na vida da escola e que poderia promover a existência de uma cultura escolar mais democrática, funciona ainda e em grande parte como estrutura de apoio na construção de infra-estruturas escolares e como definidora de mecanismos de “marcação” da estrutura de poder.

remete para a existência de uma divisão do trabalho educativo permeada pelo conflito e pela ambiguidade. A maioria das direcções das escolas elaboram como que um laudo acusatório relativamente aos pais e ao afastamento destes da educação dos filhos. Este grupo, que confere aos pais a função de controlo da aprendizagem e do comportamento, revê-se como instrutor e como depositário de um saber que as famílias devem reconhecer como superior e legítimo. Ao mesmo tempo que delimitam o papel dos pais à complementaridade definida pela escola, responsabilizam o contexto social fora da escola pelo que chamam a perda de valores das/dos jovens. Curiosamente, ao mesmo tempo que referem, principalmente no que respeita às raparigas, as saias curtas, as *tchuna babes* e as novelas, como reflexo dessa perda de valores, responsabilizam os ritos de iniciação tradicionais (embora considerem a sua inevitabilidade e importância na educação da rapariga) e os casamentos prematuros pelo abandono escolar. Entre a tradição e a modernidade a escola secundária reflecte não apenas um desajustamento a realidades juvenis complexas e plurais, portadoras de sistemas de diferenciação e desigualdade muito variados, como reflecte também as dificuldades em redefinir-se, em estruturar novos vínculos e em reinstitucionalizar-se (Sposito, 2006; Dayrell, 2007).

Nesta perspectiva em que a escola se “inocenta” do seu papel como agente de socialização, as/os jovens são percebidos como objecto de domesticação. Esta situação é tipificada na produção do discurso da igualdade de género pelos professores e direcções das escolas, em que se por um lado se apropriam do aumento de acesso das raparigas à escola, por outro lado rejeitam qualquer intervenção na identificação da violência exercida sobre as jovens: o assédio sexual é “desconhecido”, é circunscrito a professores com vínculo laboral precário e é arremessado para fora da escola.

Existe, contudo, um pequeno grupo de professores¹²⁴ que chama à atenção para o desfasamento entre realidade social e ensino,

¹²⁴ Os professores entrevistados fazem parte das direcções das escolas.

acentuando as dificuldades que o sistema de educação tem em articular-se com a “vida dos jovens” e aqui referem-se à organização curricular e à criação de círculos de interesse, salientando a falta de humanização e burocratização da escola, a dependência de financiamentos e da “autorização superior”. Trabalhando em áreas rurais e urbanas, estes professores têm a noção de que o actual modelo de educação escolar não responde ao novos contextos, reconhecendo a necessidade de abertura ao exterior e de reflexão sobre as expectativas sociais e sobre os sentidos atribuídos pelas e pelos jovens à escola.

Como outros estudos o demonstram (Abrantes, 2003a; Ponte, 2007), a crise social e a mudança de regime associada à penetração da modernidade que recompõe a escola como um lugar de relações e interações, reflectindo expectativas e modelos diferenciados de fazer “educação”, põe a descoberto conflitos entre o anterior imobilismo, pela fixação de funções, e as novas demandas sociais. No contexto de Moçambique há factores, como o centralismo do sistema educativo e a fraca autonomia das escolas, que produzem uma situação aparentemente contraditória: o “fechamento” da escola ao exterior e a protecção corporativa dos docentes coexiste com um cenário, como o encontrado em alguns internatos públicos, onde o receio do julgamento social e principalmente o medo das hierarquias, desencadeia todo um sistema repressivo sobre as/os alunas/os, cuja tónica é o controlo sobre o comportamento. Assiste-se a um clima de quase-guerra entre normas e regulamentos, de cuja elaboração estiveram excluídas/os as/os jovens, e as respostas “anómicas” das/dos alunas/os¹²⁵.

Se a diversidade de significados atribuídos ao papel da escola pelos professores entrevistados pode ser explicada pelo capital cultural e social e pelo acesso e mobilização de recursos que permitem uma

¹²⁵ Referimo-nos a internatos públicos que são instituições situadas nas capitais distritais e que albergam as/os jovens provenientes do interior e os de baixa renda. Também encontramos jovens, oriundos das capitais provinciais, que foram internados como castigo familiar.

maior segurança para lidar com uma realidade social em mudança, é necessário entrar em conta com os processos de individualização produzidos a partir das experiências concretas vividas pelos professores, que podem ser determinantes para a aquisição ou não de novas disposições e identidades (Giddens, 2002).

Contudo, e para além das diferenças existentes entre os sentidos que os professores dão à escola, e que os remete para situações de maior ou menor inclusão¹²⁶ no que respeita às identidades de género e ao papel da escola na sua construção, há uma quase unanimidade que reflecte a adesão ao modelo androcrático: por um lado, a escola mantém as alunas como reféns dos papéis tradicionais de “cuidadoras” (“protegendo-as” através, por exemplo, de regras no vestuário), por outro lado, o exercício da violência no contexto escolar traduzida na gravidez, no assédio sexual, no abandono, é objecto de ocultação. Isto pode explicar-se tanto pela necessidade de autodefesa corporativa, como pela naturalização das hierarquias de poder fundadas no sexo, na idade e na geração, e que permitem transposições das relações sociais organizadas em diferentes contextos.

Estas questões mostram que existe como que um subterrâneo movimento de descontinuidades traduzidas, como veremos a seguir, nas percepções que as/os alunas/os tem sobre os encontros e desencontros entre família e escola.

4.2. Família e escola, uma relação perturbada

A fugacidade e a “leveza” que caracterizam os processos de construção das identidades juvenis, deve começar por ser analisada, tal como procurámos fazer no capítulo anterior, através das transformações na composição e na estrutura familiar, na permeabilidade e mobilidade entre os espaços privados e públicos e

¹²⁶ Mesmo neste nível de ensino a escolha da profissão é na realidade uma não escolha: devido ao fraco reconhecimento social e baixos salários, os recém-formados nas instituições vocacionadas para a formação de professores não têm como prioridade o exercício da profissão.

na “destraditionalização”, traduzida na negociação de normas e de reajustamentos nas relações sociais (Laire, 2001). As relações que se estabelecem na família são sujeitas às mudanças provocadas por contextos sociais e culturais diferenciados, como a presença massiva das mulheres no mercado informal e no espaço político¹²⁷, que podem afectar, sem que isso signifique uma alteração estruturante das hierarquias de poder, o modo como as/os jovens revêm as complementaridades e também os conflitos entre família e escola (Asdar, 1996).

Ao pretendermos analisar as diferenças entre valores e agentes de mediação e entre família e escola, expressos nos discursos das/dos jovens e tendo em conta as especificidades da realidade moçambicana, quisemos identificar como as/os jovens percebem a “divisão de trabalho educativo”: que contaminações, que cooperação, que conflitos existem entre os dois espaços, e também, como e com que recursos as/os jovens os integram no processo de construção identitária (Nogueira, 2005).

É assim que se atentarmos aos mecanismos de interacção entre os modos de socialização na escola e na família, a pesquisa evidencia três tendências relativamente à maneira como as/os alunas/os representam as compatibilidades entre os dois meios. A primeira, que representa 50%, exprime um acordo entre os sistemas de valores veiculados na família e na escola. Reconhece-se que embora recorrendo a mecanismos diferenciados e a práticas aparentemente contraditórias, ambos os espaços procuram reproduzir uma mesma ordem de pensar e organizar as relações sociais. Nesta tendência deve-se ter em conta as finalidades explicitadas no desempenho da/o aluna/o, quer dizer, as competências que se privilegiam no curriculum, a sua articulação e operacionalidade. Embora haja uma intenção de harmonizar diferentes componentes, existe claramente uma dominação do conhecimento das disciplinas científicas em

¹²⁷ Moçambique tem ao nível do poder legislativo uma das taxas mais altas do mundo de representação feminina: 35,6% dos parlamentares são mulheres (BR 1ª série, nº 11/16 Março 2005).

detrimento de saberes mais integrados. Esta situação é agravada pelo facto de menos de 30% dos professores terem as qualificações académicas e pedagógicas requeridas para a leccionação nesse nível de ensino¹²⁸. É isto que permite que na maioria das escolas as/os alunas/os se revejam, tal como acontece nas famílias, como objectos de conhecimento, conhecimento este cuja legitimidade se encontra no papel social conferido aos professores e aos pais (ou seus representantes) e nos mecanismos de controlo que desencadeia. Esta situação é bem visível nas províncias da Zambézia e Cabo Delgado, onde a escola claramente não responde à “procura” juvenil de novos elementos de coesão. As/os alunas/os acrescentam um saber num processo muito fragmentado e disperso, em que se concilia a divisão de trabalho em casa (às meninas compete varrer e cozinhar) com a “igualdade” na escola.

A segunda tendência (15%) discute e separa claramente os fins, os mecanismos e os resultados da socialização familiar e escolar, principalmente no que respeita às possibilidades que a escola tem de oferecer alternativas à construção de papéis sociais. Uma terceira tendência (35%), que também aparece nos discursos das/dos jovens, é caracterizada pela simultaneidade de contestação e conformação entre os mecanismos de socialização.

Estas tendências mostram a inexistência de uma única pauta normativa que permita definir sem ambivalências os elementos de socialização que pertencem a um e outro espaço. Por um lado, a exposição das/dos jovens à variedade institucional muitas vezes incoerente e à multiplicidade de experiências, conduz a que o processo de apropriação e as estratégias de afirmação, fluidas e imprevisíveis, se pautem pela conformação e/ou pela resistência. Por outro lado, tanto a escola como a família são também marcadas pelas tensões existentes entre as suas finalidades, descritas por uma ordem

¹²⁸ Moçambique. Ministério de Educação e Cultura/Departamento de Planificação e Cooperação (2007a). Estatística da Educação: Levantamento Escolar, 2007. Maputo. Para maior detalhe veja o Anexo 2.

social que as configura como fixas e imóveis, e as mudanças introduzidas pela modernidade (Dayrell, 2007).

Se as diferenças na percepção das/dos alunas/os sobre a relação família-escola nas áreas espaciais de estudo não indiciam a existência de subgrupos dentro das tendências assinaladas, há, no entanto, nos contextos sociais estudados, elementos que particularizam os discursos do grupo alvo.

Quando comparamos a cidade e província de Maputo, no sul do país, com as províncias da Zambézia no centro e Cabo Delgado no norte, constata-se, de forma geral, que a exposição das/dos jovens à modernidade introduz mudanças discursivas que, se por um lado revelam maiores níveis de conflitualidade entre agentes e mecanismos de socialização na escola e na família, mostram, por outro lado, processos menos pacíficos de ajustamento e adaptação das famílias aos elementos da modernidade.

Nas províncias do norte e centro é mais evidente a separação, traduzida em acordo mas também em conflito, entre o papel conferido à escola e à família na educação das/dos jovens. Esta divisão do trabalho educativo que aparentemente tornaria mais pacífica a relação entre os dois espaços sociais, mascara contradições que provêm tanto da política governamental de acesso das jovens à escola, que acentua a igualdade entre os dois sexos, como de diferenças etno-linguísticas e religiosas que influenciam o modo como as/os jovens aproximam e distanciam a escola da família. É o caso de algumas alunas muçulmanas na cidade de Pemba que separam nitidamente os papéis representados na escola, com as expectativas familiares: “em casa aprendem a servir porque o homem tem prioridade” (Isabel 3) e na escola a ter uma profissão, a serem independentes. A este grupo de alunas é auto-imposta uma selecção da aprendizagem escolar em função dos valores transmitidos na família, havendo referências de jovens que abandonam a sala de aula durante as palestras sobre sexualidade e HIV/SIDA. No entanto, mesmo as alunas constrangidas por um enorme controlo familiar e

portanto com problemas na construção da autonomia, exprimem contradições entre aquilo que pensam ser certo (servir o outro) e o desejo de romperem com a norma, desenvolvendo estratégias de ruptura e estabelecendo redes de sociabilidade fora do controlo familiar.

Para as famílias (no caso de famílias islâmicas a situação é mais transparente), à escola cabe a instrução e a reprodução de valores como a obediência e o controlo sobre a diferenciação sexual. O ensino sobre o corpo, principalmente o ciclo menstrual no caso das meninas que ainda não entraram na menarca, é fonte de conflito com as famílias, que têm os ritos e os conselhos ameaçadores (“dormiste com homem, tens SIDA”) como única e legítima fonte de saber e poder. Parece-nos relevante chamar à atenção para dois aspectos: primeiro, o conflito veiculado pelo saber escolar e pela relação entre pares, que “desvalorizando” os rituais formatadores das identidades, mesmo se sem intencionalidade, coloca em risco um saber social fundador da ordem familiar. Um segundo aspecto é o surgimento do SIDA como parte do discurso da ameaça. Isto significa que as famílias adaptam e ajustam e recuperam para a pauta familiar elementos da modernidade. Ou seja, para preservar uma certa estrutura de género, vão integrando e fazendo interagir o local tradicional com a realidade global¹²⁹.

No norte de Moçambique, especificamente na província de Cabo Delgado, a importância que os ritos de iniciação jogam na socialização das crianças e a relação directa com os casamentos prematuros¹³⁰, que contrariam a frequência escolar das raparigas, obriga a complexos jogos de negociação expressos na ausência na escola de um discurso de direitos e na conformação com papéis pré-formatados. Partindo de uma falsa neutralidade e não tendo em conta aprendizagens realizadas fora do contexto escolar, como os

¹²⁹ Na linha da análise de Giddens (2002).

¹³⁰ Como vimos atrás, responsáveis dos sectores de educação e saúde e jovens referiram-se frequentemente ao facto da iniciação sexual estar directamente relacionada com os ritos de iniciação e com os casamentos prematuros.

ritos de iniciação, a escola actua, na realidade, como complemento da educação familiar. Se tomasse em consideração os ritos de iniciação, seria obrigada a desconstruir essa neutralidade e a considerar a desigualdade e a diferença como estruturantes da ordem social. É assim que pelo facto de tentar “conciliar” a realização de ritos que têm como função a “formação para a subalternidade”, com o calendário escolar, a escola reconhece e legitima a desigualdade de género. Neste contexto, também intervêm rivalidades étnicas e a influência religiosa, por vezes coincidentes, particularmente a islâmica, que movendo-se numa lógica de superioridade moral, retira competências socializadoras aos outros níveis da realidade social. Isto significa que a amputação das finalidades sociais da educação escolar, que também se verifica noutras áreas do estudo, é aqui social e politicamente legitimada. O resultado é que, não havendo uma intencionalidade da escola de intervir no processo de construção identitária, assiste-se não só à maior influência e vigilância da família, independentemente da recomposição e ajustamento da estrutura familiar, sobre a oferta escolar, como também ao aumento de possibilidade das/dos jovens (e professores) jogarem e manipularem com as diferenças estruturais entre a acção num e noutro espaço. Este paradoxo, reflectido na existência de um “desgovernado” assédio sexual e de jovens grávidas, põe em evidência dois aspectos:

- O primeiro, é a reprodução brutal de relações de poder que rompem com as naturais expectativas das famílias, mas também com a construção social da vulnerabilidade das raparigas, no sentido de que elas conquistam espaços de autonomia que lhe advêm da frágil e por vezes conflituosa interacção entre família e escola, podendo ser, de alguma maneira e pela primeira vez, sujeitos.

- O segundo aspecto tem a ver com estratégias femininas (voltaremos mais adiante a este ponto) de “livre” utilização do corpo. Num e noutro caso, seja por reprodução da estrutura de socialização familiar, seja por uso dessa estrutura para a corromper, constata-se a manutenção e aperfeiçoamento da dominação patriarcal.

Na cidade e província de Maputo, a questão da relação família-escola é mais ambivalente e ambígua. Sofrendo maior exposição, comparativamente ao norte do país, a um “programa” de modernidade e, portanto, mais contaminadas por discursos e políticas institucionais de igualdade de género, as famílias têm representações menos conflituais com a escola. O acesso dos filhos, principalmente das filhas, é um sinal de estatuto social, é uma manifestação de adesão a todo um padrão discursivo e de comportamento que marca a diferenciação. Mesmo para as famílias mais pobres, ao facto de ter filhas a estudar é atribuído um significado que vai muito para além do reconhecimento da importância que a educação escolar tem para o futuro das crianças. Se esta situação também pode ser encontrada na Zambézia e em Cabo Delgado, no sul é possível identificar evidências, através dos discursos juvenis, de novas dimensões tanto no modo como o conflito se exprime, como nos processos de construção da auto-identidade. O que se verifica é que as ofertas no campo da informação e os recursos postos à disposição das/dos jovens, sendo mais fragmentados e dispersos pela variedade e diversidade, potenciam a existência e a apropriação de novos elementos e a sua incorporação nas representações e práticas. Como afirma Giddens, “viver na “sociedade de risco”¹³¹ significa viver com uma atitude calculista em relação às possibilidades de acção, positivas e negativas, com que somos continuamente confrontados” (2002: 33). No caso concreto das unidades espaciais estudadas na província de Maputo, especialmente na Manhiça e na Moamba (zonas de passagem e de “produção” da emigração), a análise dos discursos, principalmente de algumas jovens, mostra com bastante mais clareza do que no norte do país, a adopção de estilos de vida em transgressão com as tradicionais (e fixas) definições de papéis sociais. Este assunto será retomado mais adiante, quando analisarmos o discurso da “desculpabilização” relativamente à vida sexual, número de parceiros

¹³¹ Giddens (2002) utiliza a noção de “sociedade de risco” adoptada por Ulrich B. (1986), *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt, SuhrKamp.

e assédio sexual¹³². Mas a assunção da utilização de estratégias de contra poder que permitam ter sucesso na vida e na escola (passar de ano, arranjar dinheiro em troca de sexo) e que indicia o rompimento com a cultura dominante, não é percebida pelas jovens como passível de ter consequências no projecto de vida: elas continuam a reconhecer-se como futuras mães e esposas, prevendo retomar quando adultas a “normalidade” desejada. Isto significa que se estas novas disposições mostram um aumento de controlo sobre o seu próprio corpo, parecem não pôr em causa, pelo menos aparentemente, a estrutura das relações sociais de género, isto é, os mecanismos disciplinares que fazem dos corpos, corpos dóceis, mantêm-se (Foucault, 1987). Também é evidente que esta reutilização de recursos e reformulação normativa, só é possível, como foi analisado no capítulo anterior, porque há nestes espaços sucessivos reordenamentos e reajustamentos familiares, que permitem uma coabitação mais ou menos conflitual entre escola e família e conferem aos e às jovens a integração e reelaboração de novas disposições.

Portanto, se os discursos juvenis são constrangidos por dinâmicas que caracterizam os contextos sociais, constata-se que mais do que as diferenças regionais, o sistema sexo-género é determinante na produção da diferenciação, como é exemplo a possibilidade de identificação diferenciada entre discursos femininos e masculinos.

Como teremos oportunidade de analisar, a questão dos valores transmitidos na escola e na família são percebidos pelos rapazes, mesmo quando identificam pontos de conflito, como mais pacíficas e menos impeditivas de realização dos projectos individuais. Ao contrário, as raparigas, mesmo quando não reconhecem o confronto entre escola e família como conflitual, são expostas a direitos e liberdades constrangidas pela sua condição subalterna. Isto pode produzir tanto uma conformação fatalista com os modelos de

¹³² Na cidade e província de Maputo, ao contrário da Alta Zambézia e Cabo Delgado, não existem ritos de iniciação, o que pode também ajudar a perceber que a ruptura com os mecanismos de socialização tradicionais se produza mais facilmente.

dominação, como pode (e isso acontece) conferir uma maior competência na definição das escolhas e no desenvolvimento de estratégias de manipulação da ordem.

4.3. Família e escola: afinidades e complementaridades

Se as diferenças entre os dois meios de pertença se encontram nos fins que perseguem e nos meios que têm ao seu dispor, as semelhanças são tanto maiores quando se constata que, num e noutro espaço, se reproduz uma cultura que estrutura a autoridade e a legitimidade dessa autoridade, na não qualificação das/dos jovens como sujeitos da acção. Esta questão é tão mais importante, quanto se reconhece que mesmo estando perante espaços estruturados em função de diferentes ordens de factores, eles combinam-se e articulam-se, muitas vezes através de mútua contestação, para exprimir modelos de identidade juvenil. É neste sentido que ser aluna/o e ser filha/o são construções mediadas pela fragmentação, mas também pela intersecção de sistemas de referências que concorrem e também se conciliam, reflectindo-se na adesão e no tipo de adesão das/dos jovens em relação à família e à escola (Abrantes, 2003a; Lahire, 2005).

A inventariação que realizámos das semelhanças entre escola e família foi construída não só em torno do modo como as/os jovens percebem as relações e interacções na escola e na família, como também em função do conteúdo da aprendizagem que, aparecendo como estruturante, pode indiciar a centralidade da sala de aula e do conhecimento nela transmitido, como é exemplo a seguinte fala:

- “Tem professores que também não aceitam quando o aluno quer corrigir, dizem que não, não é assim. Tem pais também que são assim, que dizem que aquilo é aquilo mesmo não há que discutir” (Maria 3).

- “Na escola e em casa ensinam a saber respeitar, comportar-se bem, não aquela coisa de estar sempre a discutir uma coisa de nada” (Vanessa 2).

Este aparente acordo pode ser explicado pela negociação entre os “agentes da autoridade” das regras que ordenam um e outro espaço (por exemplo, a obrigação imposta por algumas escolas na Zambézia e Cabo Delgado relativamente ao cumprimento das mangas das blusas e camisas e das saias do fardamento escolar das meninas), mas pode também dever-se a uma representação da escola apenas como espaço de instrução e, portanto, não sujeito a conflito. É interessante constatar que, seja por “adaptação” ou seja por alienação, a educação escolar pode ser entendida como um agenciamento da conservação da ordem social. O facto de todas e todos os entrevistadas/os terem afirmado a ausência de raparigas chefes de turma (mas a maioria dos adjuntos de chefes são do sexo feminino), é um bom exemplo de como se realizam as compatibilidades entre a modernidade escolar e tradição cultural, que confere às jovens um papel de subalternidade. Como nos disse uma jovem no distrito de Mocuba:

- “Na minha turma tem chefe e tem adjunta, ela é chefe da higiene e quando ela manda arrumar, o rapaz diz, você tem direito de mandar eu arrumar? Quem é você? Eu na minha casa nem varro, nem fora, nem dentro. E ela fica limitada. (...) Mesmo se você é chefe, dizem aquela gaja aí não tem características de mandar, quem é ela aí?” (Alberta 3).

E outra jovem no distrito de Montepuez subscreve a mesma posição:

- “Os rapazes dizem: se você nos mandar limpar o quadro, vai se ver comigo. [Eles] ou batem ou abusam. (...) Eu sou chefe de higiene, eles negam fazer as limpezas (...) e o professor a quem pune é a mim” (Ilda 1).

Tal como foi analisado no capítulo anterior, a divisão sexual do trabalho doméstico formata os papéis sociais e aprisiona as jovens, desde crianças, no espaço privado. Neste processo, as disposições adquiridas são naturalizadas em competências que, organizando a feminilidade, são marcadores da diferenciação. Quer isto significar que as alunas não só incorporam o trabalho doméstico como seu, como também não reconhecem aos homens “o direito” de o realizar. Mesmo no caso de alunas que têm (se considerarmos a taxa líquida de escolarização neste nível de ensino) uma longa “convivialidade” escolar, as tarefas domésticas são um capital a preservar, sendo que a partilha com membros masculinos da família é percebida com sentimentos de culpabilização e de ameaça. Quando se analisam os discursos destas jovens relativamente à escola, é notória a existência de uma simetria entre a divisão sexual do trabalho e a distribuição das responsabilidades escolares e a conformação com a estrutura de poder. Isto fica claramente evidenciado quando muitas das nossas entrevistadas, chefes de higiene das turmas, ao referirem-se às ameaças de violência física que recebem dos rapazes, o fazem com um misto de injustiça mas também de quase normalidade. Significa que se projectam para a escola os atributos incorporados na socialização familiar, mantendo-se e reforçando-se o discurso da fragilidade e vulnerabilidade feminina. Como nos disse uma jovem na província de Maputo: “Os homens não têm tempo de controlar a higiene da sala, eles são mais inteligentes por isso são chefes de turma. (...) Mas não sabem controlar a higiene” (Gilberta 1).

O mesmo discurso, mas mais enfatizado e mais “desculpabilizado”, no sentido em que a naturalização do modelo de dominação se faz sem conflito, foi repetidamente encontrado no norte do país, tal como revela esta fala de uma jovem em Cabo Delgado: “As meninas são mais fracas de aprender. (...) Os rapazes têm capacidade (...) são mais inteligentes” (Felismina 2).

Esta questão da divisão de trabalho na família, como ordenadora da construção do masculino e feminino, e que é expressa na escola através das responsabilidades conferidas às raparigas, mostra como

os elementos da desigualdade são reproduzidos nas práticas institucionais e incorporados na construção da identidade. Isto fica demonstrado na grande maioria das entrevistas em que a assunção do trabalho doméstico como inerente à condição feminina (há por vezes um grande entusiasmo na descrição do trabalho doméstico, ao contrário do que acontece quando descrevem as actividades escolares) não é percebida como impeditivo para realizar as tarefas da escola: muitas meninas referem ter tempo para estudar, ao mesmo tempo que identificam uma lista interminável de tarefas domésticas. Esta situação, que pode ser encontrada em todas as regiões, evidencia uma grande contradição entre o valor da escola para romper com o discurso tradicional da dependência feminina e a manutenção da estrutura de género.

A “aprendizagem” da identidade pelo trabalho doméstico é tanto mais importante de ser analisada quanto mesmo em famílias com empregados domésticos, as raparigas realizam tarefas domésticas “para saber”, para ganharem as competências que as classifica na hierarquia de género. O que fica à vista é que se a intervenção da escola reside no aperfeiçoamento da reprodução de papéis (as meninas são subchefes), também pode potenciar, como já referido, a contestação a esses mesmos papéis: isso explica a ambivalência dos discursos, transitando frequentemente entre a adesão (senão o confronto) e a contestação.

Há contudo, neste processo de legitimação e naturalização da ordem de género, elementos importantes de contestação ou pelo menos de descontentamento. Veja-se como nos discursos das jovens o facto de não serem chefes de turma encontra justificações que acentuam o “saber mandar” e “saber falar” como atributos masculinos, revelando ao mesmo tempo consciência de algumas dimensões no processo de dominação, indicando rupturas e pondo em evidência a ausência de linearidade na reprodução das disposições que estruturam as relações de género. Como se constata por estes depoimentos de alunas nas províncias da Zambézia e de Cabo Delgado:

- “As meninas não têm capacidade de ser chefe de turma. (...) Não têm essa coisa de levar livro de ponto e fazer a chamada (Leontina 3).

- “Para mim as meninas têm essa coisa de se embelezarem. (...) Se ela é chefe de higiene ela vai ver tudo aí (...) enquanto o rapaz chega e vê a carteira do professor suja nem vai ligar. (...) Mas para chefe de turma sim, se forem meninas elas não podem chamar à atenção, os rapazes vão prometer *porrada*, enquanto o homem não, nós respeitamos muito mais o homem” (Hortênsia 1).

Há uma quase simultaneidade nos mesmos discursos de conformação de papéis género, numa lógica disciplinadora e de resistência a formas mais evidentes de discriminação. A existência de uma concepção positiva da independência da mulher, traduzida em expressões como “estudar para ter emprego” ou mesmo “estudar para ajudar o marido”, veicula um rompimento com a abordagem mais tradicional que concebe a dependência como valor.

A construção da argumentação da incapacidade das raparigas para liderar as turmas, assumida muitas vezes pelas próprias, é coerente com a concepção dos professores sobre os papéis sociais das mulheres: “As meninas podem desistir, é o que disse o meu professor. E às tantas o meu professor disse que estava a apelar aos rapazes, eu vos aconselho a estudar, porque as meninas têm a vida feita” (Leontina 3).

A natureza da contestação das jovens à discriminação evidencia as limitações da educação escolar como agente de mudança social, reforçando a normalidade de um sistema social que discrimina segundo o sexo. Quer isto dizer que a universalidade do ensino-aprendizagem, que se encontra nas directivas e nas intenções discursivas dos agentes de educação (a todos os níveis da hierarquia) não se operacionaliza na prática da sala de aula. Partindo do pressuposto “da igualdade formal” das/dos alunas/os e dos saberes a aprender, não se questiona e não se actua no sentido de

desenvolvimento de relações sociais mais simétricas. Por esta razão, o normativo que orienta o papel da/do jovem como filha/o num esquema regido pela autoridade indiscutível (*versus* autoritarismo), é coincidente com os elementos presentes nas identidades da/do aluna/o, o que conduz a que a desigualdade entre raparigas e rapazes seja interiorizada como normal e se transforme em verdade e em crença (Kaufmann, 2005). Podemos dizer que a “força socializadora do contexto” na construção dos papéis sociais de raparigas e rapazes, tanto no meio escolar restrito, enquanto sistema de ensino realizado principalmente na relação professor-aluna/o, como na família, permite uma construção identitária em conformidade com a ordem social e cultural dominante (Kaufmann, 2005).

Como já se referiu, a falta de concorrência entre a escola e a família revelada pelos discursos juvenis, mostra que mesmo as situações de discriminação que aparecem como “positivas” (como a maior tolerância face ao insucesso escolar das alunas) encontram justificação na reprodução das diferenças naturais entre homens e mulheres:

- “Os rapazes são mais activos nas aulas, conseguem discutir com os professores, as meninas têm vergonha. (...) Mas há uma que quando não quer uma coisa discute com os professores e até mesmo com os colegas. As pessoas gozam com ela, chamam-na de Maria rapaz, mas eu acho que é bom assim” (Berta 3).

Esta última declaração revela, contudo, o surgimento, muitas vezes traduzido em coabitação de discursos contraditórios, de uma segunda tendência da relação entre o *habitus* familiar e as disposições criadas em torno da inserção das/dos jovens no ambiente escolar¹³³. Esta tendência, muito minoritária, que se caracteriza pela

¹³³ Nesta pesquisa utiliza-se o conceito de *habitus* familiar, no sentido das disposições inerentes ao modelo androcático que norma as relações na família. Significa que, embora não tenhamos perdido de vista a importância das diferenças de capitais na construção dos valores e das práticas familiares, considera-se que permanece nas nossas sociedades uma estrutura material e simbólica que suporta, independentemente da estratificação social, a desigualdade de género, que é na

existência de níveis de conflitualidade entre família e escola, não é uniforme nem peremptória.

Se tanto para rapazes e raparigas a ausência de conflito entre família e escola é reveladora da reprodução do modelo social dominante que configura diferentemente os papéis e as funções sociais de cada um e do papel que cabe à escola na construção das identidades juvenis, no que respeita aos jovens alunos é visível o grau de aceitação e concordância entre a complementaridade existente. Tanto no seio da família como na escola, as relações sociais que estruturam os valores e os comportamentos são orientadas em todas as unidades estudadas pelo legítimo poder masculino. É assim que:

- “Na escola aprendemos a conhecer o mundo, a termos uma profissão. Lá vem muita gente, cada um traz alguma coisa de diferente” (Obed 3).

- “Tanto na escola, como na casa, ensinam a respeitar as pessoas, a não ser indisciplinado, a ser pontual. (...) A única diferença é que na escola aprendemos as futuras profissões” (Manuel 7).

- “Aqui na escola aprendemos quase a mesma coisa que na casa, aprendemos a ser homens e a respeitar os mais velhos” (Manuel 6).

- “Na escola e na casa aprendemos a respeitar as pessoas, a andar limpo, a falar verdade” (Carlos 7).

- “Na casa dão-nos educação cívica e aqui na escola científica, lá em casa aprende-se a respeitar os outros e aqui é a matemática” (Fernando 3).

realidade o suporte legítimo da instituição família. Isto quer dizer que, embora existam muitas formas de família, os elementos que as organizam ainda são fortemente determinados por relações de poder assentes no sexo e na idade, género e geração.

- “Na escola aprendemos a ver as coisas em termos de vida social. (...) Na escola aprendemos os conhecimentos científicos e na família os bons modos (Zair 2).

O mesmo se passa relativamente ao estímulo para estudar, sendo mais ambíguos nos discursos femininos as referências à valorização da educação escolar pelos pais, aparecendo por vezes com contrapartidas muito duras: “Eu acho que lá em casa nos deviam dar mais moral para vir à escola, tem muitas moças que não têm tempo para estudar. (...) Muitos pais só zangam no final do ano, quando o filho diz: papá chumbei” (Cacilda 1).

Para os rapazes, pelo contrário, a motivação familiar para o estudo é constante, estando de acordo com os papéis sociais reservados a uns e a outras, sendo interessante constatar as semelhanças entre a natureza do estímulo realizado na família e na escola. Tal como outros estudos evidenciam (Dionísio, 2007), a escola produz um discurso “desregulador” na medida em que os apelos para o trabalho escolar são estruturados pela ameaça da reprovação e de um futuro “falido”. Para os rapazes a perspectiva de desemprego tem uma forte carga simbólica, pois os incapacita de “serem homens”, “terem casa”, “terem mulheres e filhos”, isto é, de exercerem o poder num modelo concebido como socialmente legítimo. Esta unidade/cumplicidade, mais do que complementaridade entre escola e família, é mais uma vez revelador de um processo feito de continuidades e descontinuidades, porque se pela sua função a escola propõe um normativo orientado pela “cegueira” relativamente à estrutura de poder fundadora das desigualdades, ela reproduz e reforça (e renova) o sistema de diferenciações produzido na família. Nesta ordem de ideias, um jovem na província de Maputo e outro na cidade de Pemba afirmam:

- “O meu pai confia muito em mim porque sou homem. (...) Sempre dá esperança. (...) As meninas brincam muito (Zair 1).

- “Eu acho que eles esperam mais dos rapazes, porque as meninas, basta terem 16 anos começam a serem concorridas. (...) O meu pai disse que eu estou a estudar para ajudar as minhas irmãs, elas são mais velhas mas o meu pai confia muito mais em mim” (Jorge 3).

O discurso do estímulo que mascara, na realidade, expectativas sociais diferenciadas e desiguais para raparigas e rapazes, é percebido por estes como o reconhecimento da superioridade masculina, não havendo em nenhum dos entrevistados, qualquer sentimento de rejeição ou de contestação ao esforço que deles é exigido. Isto evidencia a família como sistema de referência principal e a pouca influência, na alteração do modelo patriarcal, exercida pelo convívio com a diversidade, com as novas relações e interações realizadas na escola. Por outro lado, se em todas as áreas de estudo o processo masculino de construção de identidades é realizado com grande violência, esta situação é mais expressiva em Cabo Delgado, onde existe em permanência uma espada de Dâmocles sobre as cabeças dos rapazes: o que se lhes exige comporta uma noção de todo o poder que provém do facto de ser homem e que se lhe traz contrapartidas nas oportunidades criadas e na legitimidade do mando, lhe acarreta também a obrigação de sustentar, de ser chefe de família, de “dar nome à família”.

A naturalização da superioridade masculina feita pelos rapazes, muitas vezes oculta por um discurso de igualdade de direitos, é construída a partir da prática familiar relativamente à diferenciação sexual, e da identificação com o modelo de dominação de que os jovens são defensores. Como agentes de conservação os jovens procuram mobilizar os recursos materiais e simbólicos constitutivos da identidade familiar, impondo classificações que harmonizam e dão sentido ao poder patriarcal, de que é exemplo este depoimento colhido na cidade de Pemba:

- “Os meus pais podem comprar uniforme para as minhas irmãs, mas elas não entram na sala de aula, vão vadiar. (...) Não

querem estudar. (...) As nossas famílias esperam mais de nós homens porque estamos a ir à frente, as mulheres já não estão a aguentar com os estudos” (Julião 3).

Esta capacidade e/ou competência de impor visões e elaborar estratégias faz-se não através de uma separação dicotómica entre posições, mas na interacção entre posições e na intersecção produzida, por exemplo, na divisão de trabalho doméstico. Mesmo nos casos em que os rapazes realizam tarefas em casa, existe sempre a necessidade de o associar à incapacidade feminina para realizar actividades que exijam força física, considerada como dimensão importante da masculinidade, e à ajuda familiar. O significado da classificação da existência de diferenças entre direitos não é percebida como tal, o que pressupõe uma apropriação não conflitual da bondade da desigualdade, como fica expresso por esta fala de um jovem na cidade de Pemba, que se refere nestes termos, à hierarquia de género: “Cada um está a viver no seu escalão, por isso não há diferença” (Felisberto 5).

Por outro lado, e quanto mais o sistema de educação é marcadamente centralizado no saber escolar, sendo muito incipientes os mecanismos que possam conduzir à criação de níveis de interacção mais diversos e estruturantes, a caracterização, principalmente pelos rapazes, das funções de cada um dos meios de pertença, reforça a ideia do alheamento da escola relativamente aos princípios de cidadania. Isto quer dizer que a complementaridade significa não apenas o reconhecimento da partilha de valores entre os dois espaços de socialização, mas também que a escola não se destaca e diferencia pelo desenvolvimento de elementos que despertem nos alunos a necessidade de serem sujeitos de direitos.

O discurso do conflito

A identificação nos discursos das/dos jovens do conflito entre a socialização realizada na escola e na família, tem que ser reflectida com muitas precauções, porque, frequentemente, há contradições e

ambiguidades nas mesmas falas, revelando o que pode ser considerado tanto como expressão de revolta e contestação, como sinal de conformação. Posto isto e relativamente às tensões entre família e escola, encontramos no discurso das/dos jovens duas posições: a primeira que mostra claramente a existência de níveis profundos de conflitualidade entre os meios de socialização primária, expressos pela importância que é conferida à/ao aluna/o como “individualidade”, pela possibilidade de questionamento dos conteúdos e regras transmitidas na escola, em contraponto com a educação familiar que acentua a obediência e a construção da identidade em torno da imitação comportamental dos adultos. Refere-se que na escola há mais abertura, fala-se mais à vontade e as pessoas não têm medo do professor:

- “Fala-se do sexo, das doenças e ensina-se como é que a pessoa deve evitar certas doenças. Não escondem nada. (...) Em casa é mais difícil conversar com os pais sobre sexo. Na casa berram comigo, sempre falam das coisas a berrar, sempre te proíbem tudo, mesmo sabendo que não é possível. Eles preferem fazer de conta que nós não namoramos e que tarde ou cedo vamos começar a ter relações sexuais” (Cacilda 4).

- “Na escola converso com os meus amigos, converso tudo e sinto-me à vontade, converso com os meus professores, é diferente de conversar em casa. Às vezes em casa temos medo, medo de contar para nossos pais e se zangarem, então com os colegas e professores é diferente, nos dão conselhos, não se zangam” (Felismina 5).

Portanto, e como temos vindo a referir, a escola é um lugar de instrução, mas também um lugar de liberdade de convivência, como nos disse uma jovem na província de Maputo: “Estás na escola, se queres estudar estuda se não queres não estuda” (Gilberta 3). Esta posição surge em contraponto com a casa onde o controlo e a formalização desse controlo são mais evidentes.

No entanto, e tendo em conta que os pais são simultaneamente agentes e objectos de socialização, constatou-se nalguns discursos uma semelhança de expectativas positivas das famílias relativamente aos dois sexos. Tal como outros estudos mostram (Abrantes, 2003a), também na pesquisa se constatou que os discursos que indicam uma valorização parental da educação escolar das raparigas são predominantemente produzidos ou por jovens oriundas de grupos com capital cultural médio ou elevado ou nos centros urbanos, onde é maior o acompanhamento escolar e a integração das rotinas escolares no quotidiano familiar, ao contrário do que acontece em famílias menos escolarizadas onde as rotinas escolares se submetem às prioridades domésticas. É exemplo disto, o facto das proibições de saída nocturna, que é comum à grande maioria das entrevistadas, terem aparentemente significados diferentes nas áreas espaciais de estudo: o discurso urbano da proibição é suportado pela necessidade de estudar “para ser independente”, em contraponto com as zonas rurais onde o cuidado e a guarda do corpo ocupa um lugar central. Perpassa nos discursos de muitas entrevistadas que o “dever de estudar” tem menos a ver com a valorização das raparigas e mais “para não fazerem asneiras”, “para se controlarem melhor”, “para acrescentar mais-valia para um bom casamento”. Estas diferenças, que podem traduzir a maior ou menor permeabilidade das famílias urbanas ao discurso público da igualdade de género, funcionando apenas como uma “garantia simbólica” de inclusão na modernidade, exprimem também o conflito entre novos modos e mecanismos de socialização e a permanência do modelo patriarcal.

No entanto, a importância da escola para as raparigas é igualmente assumida por alunas oriundas de famílias monoparentais e chefiadas por mulheres (tanto em áreas urbanas como rurais), por vezes sem formação académica e com poucos recursos, mas com uma grande história de violência e de discriminação:

- “A minha mãe diz que eu tenho que ir à escola, para ser alguém amanhã. Ela diz que não gostaria que eu seguisse o caminho

dela porque a melhor coisa que uma mulher pode fazer é estudar, para não sofrer com o marido amanhã” (Belmira 1).

Nesta linha, pensamos ser importante sublinhar a impossibilidade de estabelecer apenas uma única ordem de factores no surgimento de novas concepções relativamente à importância do trabalho escolar: se a origem social pode determinar representações e práticas divergentes, ela não pode ser tomada isoladamente, como aliás, fica provado por este encontro entre “extremos”, que evidencia como as experiências concretas podem reformular a herança cultural. Por exemplo, no distrito da Manhiça, muitas famílias têm um discurso mobilizador relativamente à frequência escolar das raparigas assente na independência económica e na valorização do trabalho, sendo a escola percebida como lugar chave para a transição de classe e de género. Mesmo que o estímulo para as jovens estudarem esteja quase sempre relacionado com a experiência directa com a violência de género (“os homens de agora só engravidam e deixam de qualquer maneira”, fala de Hélia 1), há descontinuidades na reprodução da desigualdade de género. Ao contrário do que outros estudos evidenciam (Pais, 2007), não existe uma relação directa entre exclusão social e desvalorização da escola. Mesmo para as jovens que têm uma história de insucesso, a escola ocupa um lugar central, muitas vezes percebido como único lugar de inclusão e de partilha. O paradoxo entre os discursos da desordem, revelados, por exemplo, nos inúmeros relatos sobre a violência em contexto escolar, com a concepção da escola como sistema de referência, pode ser explicado pela ausência de pautas normativas hegemónicas.

Se em todas as áreas espaciais de estudo e em todos os grupos sociais e religiosos há estímulo familiar para a frequência escolar das raparigas, o trabalho doméstico continua a ser classificado como feminino e como destino, como nos informaram muitas das entrevistadas em Montepuez: “os homens não cozinham, este é o teu trabalho” (Vanessa 1).

A motivação para a escola não significa forçosamente que estejamos perante um processo de ruptura com as finalidades e os mecanismos de socialização familiar, devendo ser associada aos novos contextos em que o casamento não cumpre hoje a função esperada. Expressões como “hoje casa-se na rua” e “divorcia-se na rua”, utilizadas para caracterizar a fragilidade actual das uniões e que subvertem a ordem anterior, podem explicar em parte o esforço posto por muitas famílias na frequência escolar das filhas. Isto é, a relação entre casamento, maternidade e identidade feminina, estabelecida por muitas entrevistadas, principalmente nas províncias da Zambézia e Cabo Delgado, revelam que o estímulo e auto motivação para estarem na escola tem muito a ver com estratégias de sobrevivência das famílias em que o estudo aparece como alternativa a uma nova realidade social, mantendo o que pode ser mantido dos mecanismos de subalternidade.

Mas se em relação às raparigas podemos identificar, por vezes, uma concepção sobre a importância do trabalho escolar por parte das famílias, que questiona a formatação de papéis de género, no que se refere aos rapazes o valor da escola continua fortemente associado à reprodução do poder masculino, como afirma um jovem aluno no distrito da Manhica: “Meu pai diz que um homem deve formar-se para que amanhã possa criar os seus filhos” (Gil 1).

Embora não haja diferenças com outras áreas espaciais de estudo relativamente ao modo como os rapazes percebem as compatibilidades entre família e escola, o facto de na província de Cabo Delgado os ritos de iniciação desempenharem uma função determinante na abordagem essencialista das identidades juvenis, leva a uma maior clareza na expressão da dominação. Este discurso, que justifica a posição das famílias relativamente às diferenças entre o valor da escola para raparigas e rapazes, é reforçado com uma concepção de perigo que representa a frequência da escola pelas raparigas e que pode, pelas oportunidades que gera, questionar (pelo sucesso escolar, pelo acesso aos mesmos recursos) a estrutura tradicional de poder.

É, assim, com invulgar naturalidade, que muitos rapazes ao mesmo tempo que se definem como futuros chefes de família, como substitutos do pai, reconhecem as raparigas como seres marcados por uma essência que as transforma em indivíduos não identificáveis com a aprendizagem escolar. Este discurso de valorização do trabalho escolar dos rapazes traduz-se na maior preocupação, mesmo entre pais camponeses, no acompanhamento dos estudos dos filhos e na diferença de significado da escola para as raparigas que constitui, na perspectiva dos jovens, uma forma de compensar a falta de casamento e de passar o tempo, como nos afirma dois jovens no distrito de Montepuez:

- “As raparigas são diferentes, porque os homens têm assim um pensamento elevado e as meninas precisam de ser sempre corrigidas” (Luís 1).

- “Eu acho que a rapariga é diferente (...) não pode igualar com a capacidade do homem” (Ferrão 1).

Embora entre os jovens rapazes a relação entre socializações seja na maioria dos casos mediada por mecanismos e agentes que não potenciam o conflito, há, com alguma frequência, um discurso que face ao contexto escolar, principalmente nos internatos onde o sistema de relações e interações os obrigam em permanência a reverem-se e a resituarem-se, revela alterações nas hierarquias de poder. O facto de serem sujeitos às mesmas proibições que as raparigas, circularem os mesmos espaços, terem, mesmo que apenas aparentemente os mesmos direitos, é vivido pelos jovens com grande violência. Por outro lado, esta convivialidade escolar provoca também resistências relativamente a mecanismos de socialização familiar, como a obrigação de ajudar os pais na machamba. Começa, sem que isto ponha em causa a construção da masculinidade, um processo de apropriação de elementos que, caracterizando o processo de individuação, contribui para a demarcação do grupo de pertença. Esta situação é mais visível em Cabo Delgado, nos distritos de Mocímboa da Praia e Montepuez, onde a interacção entre escola e

família é mediada por grandes níveis de conflitualidade, devido, por um lado, ao perigo que a laicidade da escola representa para a ordem religiosa islâmica e, por outro lado, pelas identificações étnicas diferenciadas que a escola procura ocultar: criando predisposições para a amizade e, particularmente, o namoro interétnico e inter-religioso, a escola, se é socialmente representada como um bem, é sujeita pelas famílias a uma permanente vigilância e controlo.

É interessante também evidenciar nalguns discursos das alunas, a acção da escola na eliminação ou redução das diferenças sociais e na ruptura com o discurso da fatalidade:

- “A minha mãe costuma dizer que eu sou pobre por isso tenho que brincar com pessoas pobres como eu. (...) Se eu não tivesse estudado teria ido na onda dela. Sem a educação da escola eu seria uma menina bem-educada, mas não seria o que sou hoje. A educação em casa não cultiva em mim a ambição e na escola eu aprendo a ser ambiciosa e a querer mais coisas” (Cacilda 4).

Embora considerando a excepcionalidade desta fala, pensamos que mesmo que o sistema de educação faça muito pouco para alterar a estrutura de género, existem, independentemente das vontades (ou da ausência delas), possibilidades na educação institucional, principalmente quando é prolongada no tempo, de, subvertendo a ordem, introduzir e potenciar os elementos de desordem. Queremos com isto dizer que só o facto de a escola reconverter as hierarquias de género, mesmo que apenas formalmente, como é exemplo a partilha dos espaços entre sexos, permite afirmar que o acesso à educação das raparigas é, no que respeita à juventude, o elemento chave para a mudança, como está claramente expresso nesta fala:

- “Lá em casa nós nunca podemos saber que um homem pode investigar uma planta, saber o que isso é assim, assim. Mas já aqui na escola temos aquela consciência de que um homem pode investigar uma coisa, pode saber como é que apareceu, como é que se pode

fazer. A pessoa pode estudar, pode encontrar uma raiz, o que em casa nós não conseguimos fazer” (Leontina 3).

Por outro lado, mesmo em zonas profundamente genderizadas, como é Montepuez, há acordos que provêm da permeabilidade das famílias ao discurso público produzido na escola, como está patente no testemunho seguinte: “Na escola aprendemos muita coisa e na casa também. Por exemplo, na escola aprendemos a desenvolver o nosso país, a higiene, muitas coisas, em casa os nossos pais também nos educam como tratar o nosso corpo, como evitar o HIV/SIDA” (Vanessa 1).

Mais uma vez se põe a questão de que o espaço escolar é um lugar de equívocos, pois se a escola, como o afirma Bourdieu (1987), é um campo de reprodução da distribuição dos capitais económicos e culturais, deixando pouca margem para a reversão dos sistemas de classificação, é também, como fica evidenciado pelos discursos das jovens, um lugar privilegiado de rupturas e de transformação identitária (Giddens, 2002).

É nesta linha de descontinuidades que a análise da inclusão das raparigas na escola deve ter em conta duas ordens de fenómenos de sinal contrário: uma que acentua uma lógica de reprodução das hierarquias de género e geracional, no sentido em que a escola “compõe” e reorganiza a subalternidade feminina, e outra que potencia a ruptura e projecta a mudança. Isto significa que se a escola, através dos seus rituais (por exemplo, distribuição de responsabilidades nas turmas) genderiza as relações sociais, por outro lado, ao contribuir para romper com as barreiras de protecção familiar, abre o campo identitário a sucessivas redefinições. Como procuraremos demonstrar ao longo deste texto, estas contradições estão presentes nos discursos das jovens, expressas de forma notável nas representações sobre o exercício da sexualidade e na projecção do futuro.

É dentro desta ordem de ideias que embora a ausência de diálogo com os pais seja comum para rapazes e para raparigas, isso não é identificado pelos jovens rapazes como conflito, seja porque têm maiores possibilidades de aceder a mais fontes de informação, seja porque os níveis de controlo sobre o seu comportamento não são tão apertados. É isto que nos revelam alguns dos informadores nas províncias da Zambézia e Maputo:

- “Em minha casa eu não falo com meus pais de sexualidade, dá mau aspecto, (...) isso é perder respeito. (...) Assim eu falo com meus amigos, com colegas” (Francisco 5).

- “Na escola falamos mais, encontramos os nossos amigos, em casa não podemos falar de SIDA com o pai, é uma vergonha” (Obed 1).

- “Na escola há livros (...) e podemos conversar. Em casa falar de sexo pode causar-nos insultos” (Augusto 4).

Também é comum, pese a contestação feita pelos alunos aos métodos de ensino, a escola não ser representada por eles como um espaço de violência, ou seja, a escola continua e confirma os sistemas de valores aprendidos em casa, por mimetismo, e não põe em causa a organização do poder.

Embora produzindo um mesmo discurso, há um grande diferença na forma como as raparigas entendem a falta de proximidade com os pais: para as jovens, ao contrário do que acontece com os rapazes, essa ausência de diálogo é associada às maiores possibilidades que os rapazes têm de buscar e partilhar informação e, principalmente, a mais controlo (sobre as amizades, saídas, espaços que desejam frequentar). Esta questão remete-nos, mais uma vez, para a construção social da “vulnerabilidade” feminina, em que o corpo sexuado das mulheres constitui a dimensão central da dominação patriarcal (Heilborn, 2006).

Acordos e desacordos: a diversidade ambígua

Ainda relativamente às tensões entre família e escola, há que considerar a existência de uma terceira tendência caracterizada por um misto de conflito e acordo entre escola e família, traduzida em discursos que são muitas vezes contraditórios. Estamos, neste caso, em presença de lógicas, modelos e mecanismos diferentes de socialização que vão sendo apropriados pelas e pelos jovens e que determinam, por vezes, a existência de discursos plenos de ambiguidade e contradição. Isto é visível, por exemplo, nas respostas ao questionamento sobre a importância e o valor da escola e sua relação com a educação na família: muitas/os alunas/os afirmam simultaneamente que a escola é um espaço de oportunidades no sentido de “deshierarquização” e de “libertação”, reproduzindo ao mesmo tempo os valores fundadores de um modelo classificador dos direitos em termos de idade e sexo. Esta tendência, que é dominante nas escolas da Zambézia, mostra bem a coexistência pacífica entre os saberes da escola e da família. A situação pode ser explicada tanto pela necessidade sentida, principalmente nas zonas mais ruralizadas, de diminuir os riscos de conflitualidade existentes entre escola e família, como pelo facto da finalidade da escola se construir como instrutora de um conhecimento que não intervém e não pretende intervir na alteração dos modelos culturais dominantes¹³⁴, como mostram os seguintes depoimentos:

- “Na escola nos transmitem outras coisas, falam de sexualidade, enquanto na casa não. Ensinam-nos a fazer trabalhos domésticos, cozinhar e dizem que a mulher deve comportar-se bem, não pode sair à noite. Eu tenho que saber cuidar do meu marido, da minha sogra e da minha casa, (...) mas também se eu não souber me

¹³⁴ Para esta situação pode também contribuir a estratégia governamental de levar as famílias a favorecer o acesso e a permanência de alunas nas escolas, diminuindo os níveis de conflitualidade existentes entre família e escola. Esta “separação de águas” entre papéis e finalidades pode ser uma resposta da educação às representações negativas que a sociedade mais tradicional tem sobre a educação que é transmitida às meninas.

comportar de uma forma sofisticada, o meu marido há-de ter vergonha e isso eu aprendo na escola” (Berta 7).

- “Em casa aprende-se mais do que na escola sobre comportamento e o respeito devido aos outros, a maior diferença está nos ensinamentos que a escola ministra sobre doenças e sua prevenção” (Berta 2).

Significa que a escola fornece às jovens elementos que vão, como a entrevistada nos afirmou, “sofisticar” o seu papel social de esposa e doméstica. A casa continua, pois, a ser o lugar de realização e de destino, sendo que a escola aparece como complementar e subsidiária, transmitindo o conhecimento que, incorporado nas identidades, reforça o exercício de uma feminilidade subalterna. Muitas jovens, particularmente na Zambézia, têm dificuldades em distinguir e em comparar a educação em casa e na escola, e principalmente em classificar, como o demonstra este discurso:

- “Na escola há mais abertura (...) lá em casa devemos respeitar as pessoas mais velhas e os mais novos também. (...) Nas casas há aqueles conselhos de uma pessoa, a mãe, alguma velha, dão aqueles conselhos individual, para uma pessoa, na escola é para todos. (...) Em casa eu não posso dar conselhos ao meu irmão mais velho, (...) ele acha que é demais com a minha idade e pode até bater” (Antónia 1).

Se há uma tendência em que acordos entre escola e família expressos nos discursos das jovens vão no sentido de reprodução da estrutura de género, fomos surpreendidas, na província de Maputo, por algumas posições que acentuam nos dois espaços a existência de ruptura com o modelo cultural, em que a escola e a família são percebidas como complementares, no sentido em que ambas são lugares de afirmação de um novo entendimento dos papéis de género. Nestescasos, a travessia entre a casa e a escola é pacífica, numa lógica de rupturas com a previsibilidade esperada em famílias muito pobres e com pouca escolarização. Ao contrário do que

encontrámos em Cabo Delgado, e inclusive quando predominam o mesmo tipo de conselhos (por exemplo, sobre os cuidados com o corpo), as relações sociais na família não são percebidas pelas jovens como ameaçadoras e há posições mais afirmativas e independentes das jovens do sul, sendo capazes de dialogar e contestar as proibições familiares.

Embora este discurso seja de uma minoria de entrevistadas, pensamos que é importante ter em conta a força de contextos de grande exposição à modernidade, nomeadamente a visibilidade e a possibilidade de poderem continuar a usufruir do ensino superior público e a relação escolaridade/emprego¹³⁵: “Agora uma pessoa que queira ser empregada de varrer o quintal deve ter a 10^a classe, não pode ser uma que talvez nem a 1^a classe tenha” (Gabriela 2).

Por outro lado, e embora a grande maioria dos rapazes não identifique diferenças entre a educação escolar e a familiar, há entre eles, principalmente na província da Zambézia e Cabo Delgado, um maior reconhecimento do autoritarismo e da injustiça de que são alvos por parte dos professores: “Nós estamos cansados da corrupção (...) e nada podemos fazer quanto a isso. (...) Por exemplo, as meninas não sofrem para estudar, mas nós...” (Francisco 3).

Este discurso, que retomaremos quando nos referirmos à violência exercida em contexto escolar, contrapondo a corrupção material (dar dinheiro para ser aprovado) sofrida pelos rapazes ao assédio sexual a que as raparigas são sujeitas, revela como a violência exercida pelos professores sobre as alunas é naturalizada e desclassificada pelos jovens, numa clara demonstração de como se organiza e estrutura o poder nas relações sociais de género.

Encontrámos, principalmente na província de Maputo, a existência de uma concepção em que a família é percebida como o lugar do diálogo e a escola como um lugar de exclusão, seja pela rigidez imposta na relação professor-aluna/o, seja pela percepção de

¹³⁵ Apenas a cidade de Maputo oferece um ensino público variado e diversificado.

arbitrariedade na aplicação de uma pauta normativa não interiorizada como justa, seja pela inexistência de regras que normem a convivência escolar. Tal foi constatado em escolas no distrito da Manhiça, em que professores exercem impunemente violência física sobre as/os alunas/os¹³⁶.

No entanto e por vezes simultaneamente, alguns consideram existir mais abertura na escola e mais possibilidades de dialogar sobre o que consideram ser “os assuntos da vida”: “A gente fala abertamente sem ter vergonha, sem receio, enquanto lá em casa não temos aquela ideia e aquele conselho” (Daniel 1). Conquanto poucos alunos tenham reconhecido a escola como um espaço de igualdade entre rapazes e raparigas, aparecem contudo alguns que a consideram como um colectivo, um lugar de troca de saberes e experiências: “Onde a mulher traz uma ideia e o homem também, (...) então os homens aprendem e as mulheres também” (Diogo 5); “Aqui não há separação de homem e mulher, se um tem dificuldades, o outro ensina” (Daniel 5). O facto destas falas terem sido produzidas na mesma escola e no mesmo nível de ensino pode indiciar a acção positiva de alguns professores e direcções de turma.

A diversidade de posições expressa nas três tendências pode demonstrar que não existe juventude, mas juventudes, que têm, com a mesma idade e escolaridade, representações muito diferenciadas, nem sempre de acordo com a lógica classista e com a abordagem meramente reprodutiva dos modelos culturais. A incorporação de elementos identitários, particularmente entre as/os jovens, não pode ser vista apenas como resultado do conjunto de disposições herdadas ou construídas em torno da “colectividade”, seja ela a família ou a escola, mas tem que ser interpretada também com o modo como o sujeito joga com a “força do contexto” e se reinventa.

¹³⁶ A ausência de denúncias de situações similares nos restantes distritos onde decorreu a pesquisa deve ser lida com alguma precaução, pois pode indiciar uma auto-imposição de não nomeação.

Por outro lado, se não podem ser identificadas alterações estruturantes das representações e práticas nos discursos juvenis sobre a relação família-escola, que possam indiciar a reversão do modelo patriarcal, há, contudo, alguns aspectos que sendo predominantes nas regiões estudadas, assinalam, com o rigor permitido pela variedade dos contextos, a existência de alguma diferenciação. Em primeiro lugar, o facto da cidade e província de Maputo serem mais expostas a factores da modernidade, permite o desenvolvimento de complexos jogos de negociação entre espaços familiares e escolares e a apropriação por uns e por outros de mecanismos de socialização, que no centro e no norte do país são claramente mais diferenciados. A divisão do trabalho educativo, menos configurada no sul de Moçambique, leva à maior permeabilidade entre espaços, traduzindo-se em novos e muitas vezes ambíguos acordos (e também conflitos). Em segundo lugar, também no sul do país, a circulação das/dos jovens por diferentes espaços gera novas possibilidades de sociabilidade, permitindo que as/os jovens “deitem mão” a estratégias de resistência, rompendo, através da negociação ou do “engano”, com as pautas normativas. Quer dizer, enquanto em Cabo Delgado e na Baixa Zambézia a contestação aos mecanismos de socialização na família não se faz sem a referência aos ritos de iniciação, suportados por rígidos pressupostos de formatação identitária, no sul, a ruptura com algumas barreiras de protecção da hierarquia de género permite desnudar e potenciar a manipulação pelas e pelos jovens do modelo de dominação. Isto significa também que, em contextos sociais como o da província de Maputo, torna-se mais claro a construção da auto-identidade através das possibilidades oferecidas aos e às jovens de “integração das experiências individuais, articulando mudança pessoal e mudança social” (Ribeiro, 2007: 120).

4.4. Relação professor-aluna/o: a discriminação “positiva”

A relação que os professores estabelecem no espaço da sala de aula, com todos os seus rituais e códigos, é o campo por excelência de revelação de um curriculum oculto que exprime, indo além da

transmissão dos saberes previamente fixados e definidos, os modos justos e legítimos de estar e pensar a vida e o mundo. Os mecanismos de ensino e aprendizagem não são apenas os meios através dos quais o sistema de educação se justifica, mas formata os desejos, as expectativas e, em última análise, configura modelos culturais hegemónicos. É também pela análise dos discursos das/dos jovens relativamente ao “conteúdo” da sala da aula que se pode compreender os valores que subentendem a negociação das regras do jogo, como é exemplo a “utilização” do corpo feminino e a relação sedutor/a-seduzida/o.

A relação professor-aluna/o contribui para inculcar, através da linguagem e dos gestos, uma concepção do “eu” e dos outros que legitima ou rompe com a herança cultural. Neste trabalho, foi para nós importante perceber quais os processos utilizados para reproduzir, produzindo simultaneamente novos elementos, a desigualdade de género, tendo em conta que se a escola “silencia sobre discriminações” acentuando a não diversidade dos sujeitos, ela é um espaço de relações e interações que reflectem, reconstróem e absorvem as dinâmicas produzidas a outros níveis da realidade (Castro e Abramovay, 2003: 2). Ao estudarmos a relação professor-aluna/o quisemos também perceber como a escola, pelas finalidades que lhe são conferidas e por uma ordem de poder instituída, é produtora de violência simbólica expressa, por exemplo, na linguagem da troça e da exclusão pelas avaliações escolares, utilizadas pelos professores e que servem para classificar as/os jovens, para além do restrito espaço escolar. Isto é, o poder simbólico exercido na escola, legitimado pelo reconhecimento de uma autoridade assente no saber e na norma escolar, interfere na construção das expectativas juvenis, acentuando as alianças entre diferentes sistemas de disposições (Abramovay et al., 2002; Bourdieu, 1980).

Se compararmos as áreas espaciais de estudo, constata-se uma grande uniformidade na forma como as/os jovens percebem as relações com os professores, como desenvolvem estratégias de

negociação e contestação, nomeadamente, na produção da subalternidade feminina. No entanto, na província de Maputo, foi possível encontrar posições que diferenciam e identificam com mais clareza, e também de forma mais brutal, os conflitos entre hierarquias de género reproduzidas no espaço escolar e os mecanismos modernos de construção das identidades, como é exemplo este discurso de um grupo de entrevistadas no distrito da Manhica:

- “Eu não estou entender. (...) Como não está a entender?, disse ele, se estás a meter a mão na *pipita*... (...) E também esse professor (...) mandava as miúdas ao quadro e dizia, você tem rabo bonito, sabes?” (Tâmara 2)¹³⁷.

Analisando as entrevistas e tomando como ponto de partida as representações das/dos jovens sobre a presença da estrutura de género na relação professor-aluna/o, constatámos a presença de duas posições: uma, largamente maioritária (cerca de 90%), que se refere à existência de discriminação das raparigas, associada, por um lado, à naturalização da desigualdade e por outro lado, a um ensino autoritário e arbitrário. A segunda posição acentua a relação de poder que se estabelece entre professores e alunas/os, descaracterizando as relações sociais de género como relações de poder.

No que se refere às diferenças de percepção e justificação para a discriminação de género dos rapazes e das raparigas, destacam-se duas questões consideradas centrais. Para as jovens, as desiguais formas de relacionamento são explicadas pela natureza que atribui características diferenciadas a mulheres e a homens, ou seja, a tolerância manifesta dos professores em relação às alunas tem a ver com uma “normalidade” social que afirma a fragilidade das mulheres e aceita as fraquezas inerentes ao sexo feminino. Para os rapazes, a discriminação, poucas vezes percebida como injustiça, é explicada tanto pela tentativa de assédio sexual dos professores às raparigas,

¹³⁷ Este testemunho reproduz um diálogo entre aluna e professor. O termo *pipita* refere-se ao órgão sexual feminino.

como pelo facto de considerarem a incapacidade e a “falta de jeito” das raparigas para as actividades intelectuais, como justificação para as diferenças de exigências por parte dos professores. Embora se exprimam diferenciadamente, as percepções dos dois sexos sobre a estrutura da relação professor/aluna, são devedoras de uma mesma matriz de poder que regula, hierarquiza e configura a identidade feminina.

Relativamente à primeira tendência (cerca de 90%), a maioria das/dos entrevistados/as afirmam que existem diferenças entre as exigências e o tratamento conferido às raparigas e rapazes, qualificando a indulgência e amabilidade demonstrada pelos professores face aos resultados escolares das raparigas como forma importante de distinção, como fica demonstrado por estes discursos produzidos na cidade de Maputo: “Quando um rapaz faz barulho mandam logo sair, à menina eles dizem: não faz de novo. Quando um rapaz tira negativa eles gozam” (Maria 1).

Outra jovem, numa escola da periferia de Maputo, afirma:

- “Há uma coisa assim: quando é uma menina que diz, professor estou a pedir nota, [ele pode responder] da próxima vez tens que te esforçar. Mas logo ele dá ‘valores’. Quando é um homem que diz, estou a pedir nota, ele diz, você é homem, tem que se esforçar. E até pode não dar nada. É difícil um professor dar nota a um rapaz” (Maria 5).

A atitude discriminatória dos professores respeita também actividades desportivas, consideradas como campo masculino:

- “Temos que estar sempre a insistir com o professor de educação física, ele dá prioridade aos rapazes, mas nós também gostamos. (...) Nós estamos a jogar futebol, os meninos chegam e ficam bom tempo a jogar e ele logo manda-nos sair e entram os rapazes” (Manuela 7).

- “Os professores têm pena de nós, nem sempre mas muitas vezes eles nos poupam, não zangam muito connosco, mas aos rapazes uma pequena coisa eles logo berram” (Belmira 2).

- “Quando um rapaz é assim burro, eles gozam muito e até podem dizer, ah, tu és maricas, nem pareces homem. Quando é uma moça não é assim tanto” (Berta 6).

Estas falas são demonstrativas do modelo de discriminação existente nas escolas e no papel dos professores como actores dessa mesma discriminação, com implicações tanto nas relações sociais de género, como na construção de uma identidade subsidiária da inferioridade cultural das mulheres. Esta identificação natural com a protecção dada pelos professores está de tal modo interiorizada, que mesmo os apelos à intervenção das meninas são percebidos como injustos, como se constata nesta entrevista realizada em Pemba: “O professor vem na sala e diz, hoje é dia das mulheres responderem. (...) As mulheres é que têm que se preparar todos os dias e isto não é bom” (Vanessa 3).

Notável também é a construção da masculinidade e da feminilidade através de estereótipos que exprimem a produção da violência simbólica nas relações sociais de género. Ao diferenciarem os atributos em função do sexo das/dos alunas/os, classificando-os e hierarquizando-os, os professores reconhecem e legitimam a naturalização da desigualdade, como fica demonstrado por esta entrevista em Montepuez: “O professor contou a história de uma mulher que tinha bebido e que foi violada por sete homens. (...) E depois disse que nós gostamos muito disso” (Ilda 1).

A linguagem sexista expressa nestes testemunhos, que põem a nu a falsa neutralidade e igualdade existente no ensino-aprendizagem, mostra bem como se mantém e impõe o paradigma androcático na organização das relações sociais e das interacções, conformadora das identidades de género. Esta situação é tão mais grave, se tivermos em conta que estamos em presença de relações de poder fundadas no

capital escolar e social dos professores, percebidos numa dupla superioridade: como homens e como professores. É neste quadro, em que a violência de género é uma violência exercida como forma de orientação das relações sociais entre homens e mulheres, que pode ser entendido o facto de algumas raparigas identificarem o sexo dos professores como determinante na relação, considerando injusta e anormal a igualdade de tratamento: “Se é um professor, nós falamos, dá lá um jeitinho puxa lá para 10 e ele aceita. Mas se é professora, não” (Cacilda 3).

Outras pesquisas explicam a integração das jovens na escola e a “tolerância” dos docentes face ao seu aproveitamento escolar, pela articulação entre a reprodução de mecanismos de socialização familiar com as possibilidades que a escola tem de romper com a hierarquia de género (Almeida, 2005). Ou seja, por um lado, as competências de comunicação e de gestão no espaço familiar (e também de subordinação) conduziriam a uma maior pacificação nas relações professor-aluna, por outro lado, a escola seria, mais que para os rapazes, um lugar de liberdade, de novas convivialidades, e de fuga ao destino das suas mães, tias e avós. O que pudemos observar neste estudo é que, se na realidade a escola joga um papel importante na alteração das expectativas da dependência económica das jovens, potenciando também a mudança das disposições da dominação, a relação professor-aluna acentua, mesmo quando aparenta o contrário, a discriminação, mesmo que seja pela positiva, das alunas.

A discriminação, que no entanto não é concebida como tal pelas raparigas, expressa nas maiores exigências feitas aos rapazes, mais facilmente acusados de preguiçosos, mas também mais estimulados a estudar e a ter sucesso, evidencia um dos mecanismos mais fortes da acção da escola e dos seus agentes na estrutura de género e no seu acordo com a socialização familiar. Quando as/os jovens afirmam, por um lado, que a escola e a casa são complementares, não representando como conflituais os elementos de identificação e reconhecem, por outro lado, que os rapazes são mais “maltratados” pelos professores do que as raparigas, estão, na realidade, a exprimir

a permanência de uma relação de desigualdade que acentua papéis sociais classificatórios segundo o sexo. Significa que, relativamente às expectativas sociais, o sucesso escolar das raparigas é tido como excepcional, aludindo-se nos discursos de professores e de direcções das escolas, “às boas notas das raparigas, ao seu empenhamento e esforço”. Este discurso que replica a filosofia subjacente às políticas de igualdade de género, dissimula e oculta a reprodução na organização escolar, dos padrões existentes para diferenciar e desigualizar mulheres e homens.

Alguns depoimentos ilustram como é que os professores, muitas vezes, justificando a protecção dada às meninas, não só legitimam a discriminação dos jovens alunos, como reforçam a baixa estima das raparigas e a natureza transitória e pouco importante dos estudos. Veja-se, a seguir, as falas de várias estudantes, na Zambézia, numa entrevista colectiva:

- “O professor disse, um rapaz tem que estudar, não pode casar sem estudar, a menina pode casar sem estudar, casa com alguém que acaba de se graduar, tem a vida feita”.

- “O professor disse, a turma está cheia, mas isto não é nada. Até Julho vão desistir, (...) vão engravidar”.

- “Quando o professor falou aquilo dos rapazes terem que estudar, ninguém falou, não tivemos coragem, nós ficamos assim humilhadas, e sentamos” (Leontina 3).

Para os rapazes inquiridos nas três províncias, a discriminação das raparigas implica, sistematicamente, uma abordagem sexual por parte dos professores:

- “A escola não nos dá valor, os professores não nos deixam falar sobre a nossa realidade, (...) valorizam mais as meninas porque são bonitas. (...) Mas as professoras são diferentes, elas estão com todos, valorizam o trabalho” (Mário 3).

- “Os professores relacionam-se melhor com as alunas porque gostam de namorar com elas, e quando explicam dão mais atenção a elas e quando uma aluna chega tarde, os professores deixam entrar, mas quando são os rapazes eles não deixam” (Carlos 6).

- “Quando nós homens fazemos alguma coisa nós vamos ouvir. (...) Mas se é uma menina não. (...) Até entrega os testes lá na sala dele” (Julião 2).

A questão que se coloca e que analisaremos mais à frente, é que a maioria dos rapazes não só não percebem a discriminação como injusta, como naturalizam a violência exercida sobre as raparigas, como é exemplo, o facto de considerarem legítimo o assédio sexual.

Parece-nos que mesmo que estes relatos não possam ser generalizados, fica implícita uma representação de desconfiança e de falta de credibilidade dos professores que, podendo ser normais no contexto da relação conflitual professor-aluna/o, estão de acordo com a precariedade da posição social do professor e com a ambivalência entre o discurso público da igualdade, a sua tradução na sala de aula e o modelo cultural que informa as representações sociais. Isto é, a diferenciação sexual transmitida no processo de ensino-aprendizagem deve ser compreendida pela natureza do poder que caracteriza as relações professor-aluna/o, pela distorção da questão da inclusão escolar das raparigas (manutenção de uma perspectiva excludente das raparigas do campo do saber formal) e, principalmente, pela ideologia patriarcal:

- “Os professores partidarizam as atitudes, quando são meninas eles são mansinhos. (...) As meninas são ajudadas (...) mesmo com negativa sempre aparecem boas notas nas pautas. (...) Eles conquistam” (Daniel 3).

- “As meninas são favorecidas, (...) precisam de abrir apenas um pouco o peito” (Luís 3).

A linguagem que comunica de forma perfeita a violência exercida no quadro das relações professor-aluna/o, e que caracteriza a construção da masculinidade com base no mando, na agressividade e no castigo, é prolongada e legitimada, principalmente nas zonas rurais de Cabo Delgado, com a descrição da violência física sobre as raparigas. Embora também tenhamos tido denúncias de violência física cometidas sobre as alunas na província de Maputo, há aqui mais resistência e consciência da injustiça, por razões que se prendem com a apropriação do discurso público da punição da violência, e com as possibilidades de contestação geradas pela mudança social.

Muitos dos discursos dos jovens entrevistados e que se referem à discriminação positiva¹³⁸ das raparigas demonstram uma posição ambígua, considerando-se, através da naturalização do “privilégio” das raparigas, que as exigências feitas aos rapazes são socialmente “normais” porque “o homem é que tem futuro”. Esta posição deve ser compreendida tendo em conta uma lógica cultural que nega às mulheres o direito de “frequentarem” os espaços públicos em situação de igualdade. Por esta razão, os rapazes entendem a discriminação “positiva” das alunas como expressão da superioridade masculina: as mulheres não vão competir com eles no mundo do trabalho porque esse mundo lhes pertence por direito. É interessante evidenciar que mesmo quando as raparigas têm melhores notas, os rapazes encontram alguma consolação no facto de “desconfiarem” que esses resultados não correspondem nem à inteligência nem ao esforço das alunas, e que são “coisas de favor”. Esta situação deve levar a questionar a forma como as acções levadas a cabo pelo sector da educação e pelas ONGs no campo do acesso da rapariga à escola, são explicadas e apropriadas pelos jovens. Pelo discurso dos rapazes, as medidas em prol das raparigas não estão a ser sentidas como uma estratégia visando a igualdade de direitos, o que pode ser entendido tanto pela resistência ao discurso institucional da igualdade, como

¹³⁸ Como discriminação positiva entende-se a adopção de dispositivos formais e informais, com o objectivo de reter as raparigas na escola.

pelo facto dessa igualdade não questionar os mecanismos fundadores da desigualdade. Ou seja, quando o modelo cultural é considerado inamovível, o que acontece na abordagem pública de direitos, é que as acções visando promover o acesso das raparigas à escola acabam por reforçar a vulnerabilidade “essencial” das jovens.

Portanto, ao não reconhecerem a capacidade das raparigas em terem sucesso escolar e ao afirmarem que devem ser apoiadas em material escolar e mais atenção e estímulo, os rapazes transmitem uma concepção de inferioridade das mulheres que reproduz fortemente o acordo com o modelo de dominação masculina. Como nos disse um jovem na Zambézia e outro em Montepuez, respectivamente:

- “Os principais problemas das raparigas, é que são mais frágeis nos estudos, (...) não têm mentalidade. (...) Muitas delas vão à escola porque são obrigadas pelos pais e muitas preferem só ficar (...) a curtir a vida” (João 5);

- “As meninas não são assim um bocado inteligentes e os professores insistem nas mulheres porque dizem que as mulheres não sabem nada. (...) Os homens gostam mais de estudar” (Victor 1).

É nesta ordem de ideias que quando se questionam as/os jovens sobre a imagem que têm das formas de discriminação produzidas na escola, se constata que as imagens estereotipadas que os professores têm sobre as capacidades de uns e outras influenciam a visão que as/os alunas/os têm de si, marcando indelevelmente os discursos, como ficará evidente no tratamento da questão da gravidez e do assédio sexual.

Outras pesquisas realizadas em países com grande desenvolvimento no campo social e económico confirmam esta regra social de distribuição desigual de direitos na escola, em que explicitamente se representa os rapazes como mais inteligentes e mais capazes de atingir as performances escolares do que as raparigas que “fazem o que podem”. (Chaponière, 2006: 131). Isto quer dizer que, pesem as

diferenças existentes nos modos de socialização escolar e familiar, ambos contribuem, embora com mecanismos de transmissão e controlo diferenciados, para a fixação de papéis sociais dos homens e mulheres em acordo com um modelo cultural fundado na desigualdade de género. Se a organização do sistema de ensino e do normativo escolar aparece como igualitário e neutral, na realidade, as relações sociais construídas neste espaço podem levar à formalização legitimada da discriminação das mulheres. Esta legitimidade é tanto mais forte quanto são conferidos aos saberes e à ordem escolar uma superioridade e uma importância decisivas e inquestionáveis na construção de valores dos cidadãos. A consequência prática desta situação é que mulheres e homens, independentemente da sua formação escolar e da sua competência técnica, podem continuar a reproduzir na vida adulta a ordem patriarcal, como são exemplos a distribuição e o exercício do poder político em Moçambique.

Se tivermos ainda em conta a situação particular de Moçambique, que vive em democracia política há pouco mais de 10 anos, a escola seria, em princípio, a instituição que tem a missão acrescida de romper com a visão totalitária do passado, permitindo o “treino” prematuro da intervenção social. O que se verifica é a manutenção de uma abordagem conservadora da aprendizagem em que os modelos de transmissão estão de acordo com a tradição autoritária da transmissão cultural, realizada na família, como nos mostram as seguintes afirmações de jovens na cidade de Maputo e em Montepuez:

- “As aulas hoje em dia não são bem dadas, ninguém quer saber o que nós pensamos, o que nós achamos, os professores dizem, vocês já sabem, já sabem não preciso de falar” (Clara 2).

- “Ele diz sou professor você não pode dizer nada, não pode ter dúvidas” (Deolinda 1).

Concomitantemente há, principalmente em Cabo Delgado, mas também na província de Maputo, frequentes alusões a insultos

produzidos pelos professores, que atingem, por vezes de modo semelhante, os jovens dos dois sexos (“são burros”, “são cães”), mas que se distinguem pela natureza das insinuações (por exemplo, sobre as causas da não realização do trabalho escolar), como podemos constatar nas entrevistas realizadas no distrito da Matola: “Quando uma menina atrasa ou não faz o trabalho, os professores falam que não estuda porque estão a ver novela, ou não dormem cedo ou não dormem em casa” (Gilberta 3).

Embora as representações da relação professor-aluna/o sejam estruturadas pelos mesmos mecanismos (autoritarismo, arbitrariedade e desigualdade de género), em Maputo e pelas razões que temos vindo a enunciar, as posições dos alunos, mas principalmente das alunas, independentemente da origem social e da estabilidade familiar, são muito mais críticas e contestatárias, procurando não só denunciar as convenções que regulam as relações de poder entre alunas e professores, mas insubordinando-se e confrontando-se com as autoridades escolares.

Fica evidente, através das entrevistas, o modo como a estrutura da subalternidade cultural configura de forma violenta as expectativas que se tem relativamente ao papel e função da escola. Não é por acaso, para retomarmos o que anteriormente foi dito, que o insucesso escolar das raparigas é representado por elas e pelos rapazes, como “a ordem natural das coisas”, como se o fracasso não tivesse, para ambos os sexos, o mesmo significado. O discurso de que no êxito escolar dos rapazes se joga o seu futuro, ao contrário do que acontece com as jovens, tem implícita uma visão de que as meninas têm outras “habilidades” que podem servir de garantia no futuro de adultas. Como veremos mais adiante, essas “habilidades” e as estratégias para as desenvolver, constroem-se em torno da significação cultural que é dada ao corpo da mulher (corpo material e corpo espiritual), traduzido na sua competência natural para cuidar, tolerar e aceitar. A associação das jovens à casa e ao doméstico, aqui incluído o trabalho e a gestão das tensões familiares, e a definição do campo masculino ao nível (superior e dominante) das relações e circulação entre os

vários espaços públicos e privados, gera uma percepção de superioridade masculina (Ortner, 2006).

Paralelamente ao discurso da naturalização da desigualdade, largamente partilhado pela maioria das estudantes, há outro (que caracteriza a segunda tendência) que, embora destacando a ausência de discriminação de género, exprime algum desconforto com o conteúdo do ensino, como fica demonstrado pelas entrevistas realizadas na cidade de Maputo e no distrito de Montepuez:

- “Aqui são todos farinha do mesmo saco, os professores gostam de voluntários daqueles que fazem bons exercícios, dão mais valor” (Maria 6).

- “Aqui o favoritismo é para os mais aplicados” (Berta 2).

- “Aqui não há nenhuma diferença entre homens e mulheres na sala de aulas. Nas aulas de Biologia nós falamos de plantas e raramente falamos de sexo, tudo o que sabemos, costumamos ouvir ali na rua ou com pessoas mais velhas a comentar. (...) Agora há muitas doenças e seria bom que introduzissem matéria relacionada com sexo porque pensam que somos crianças e mesmo em casa, os nossos pais não falam sobre sexo” (Manuel 7).

Estas declarações que revelam, para além da contestação aos conteúdos e metodologias de aprendizagem, um desfasamento com a realidade social dos alunos e as expectativas que têm relativamente ao saber e a oferta que lhes é apresentada, são aparentemente contraditórias com as políticas de informação sobre educação sexual. Em Moçambique, tem sido notório o esforço do governo e das organizações para divulgar cuidados a seguir para manter a saúde sexual. Estas estratégias direccionadas para o combate ao HIV/SIDA, que no caso concreto das escolas têm a sua expressão nas associações juvenis e nos SAAJ, vêm, neste contexto de ensino-aprendizagem, a sua eficácia muito reduzida. Parece-nos que esta situação, pondo a descoberto a ausência de clareza e de coordenação entre o programa

e os discursos governamentais e as políticas sectoriais, nos alerta para a necessidade de repensar os objectivos da educação escolar, tendo em conta a sua importância na formação das identidades juvenis. No entanto, constata-se pelos discursos juvenis que a exposição à informação sobre as ITS, principalmente ao HIV/SIDA, rompendo com o silêncio a que as doenças do sexo são tradicionalmente votadas (alguns dos nossos entrevistados “ignoram” a sua existência no passado), cria novas necessidades de conhecimentos sobre o corpo mas, principalmente, pode ter um efeito de revisão das concepções sobre a sexualidade, ao romper com mitos e preconceitos.

4.5. O “ideal comunitário” e o futuro

Para as jovens e os jovens entrevistadas/os, a escola oferece múltiplas possibilidades de circulação entre pares, o que lhes permite desencadear “estratégias identitárias” segundo os espaços que ocupam e os papéis que têm que desempenhar (amigo, namorada, colega, parceiro sexual) (Kaufmann, 2005: 257).

Como nos disse uma jovem:

- “Aqui na escola nós conversamos mais à vontade entre amigas. Por exemplo, a primeira vez que ouvi falar de menstruação foi aqui na escola. (...) Mesmo outras coisas, como por exemplo SIDA, é aqui na escola” (Maria 2).

Este testemunho demonstra como as instâncias informais de socialização como o grupo permitem o surgimento de conhecimento paralelo e da possibilidade das/dos jovens utilizarem diferentes fontes de informação, tanto mais diversificadas quanto mais variados e múltiplos são os contextos e as suas possibilidades de escolha. Quer nas zonas rurais como urbanas, a construção das identidades juvenis em contexto escolar faz-se por aproximação e distanciamento a sistemas de referência que veiculam valores e normas comportamentais fragmentados. Isto significa, por exemplo, que se

os *media* e as associações juvenis (referimo-nos às que são criadas para responder às necessidades institucionais de controlo dos comportamentos) veiculam um discurso unificador, principalmente quando traduzem o discurso oficial das expectativas sociais sobre as/os jovens, introduzem interstícios na homogeneização. É o caso das novelas, dos programas e concursos de canto, dança e beleza que diversificam e complexificam a oferta. São diferenciadas, nas áreas espaciais de estudo, as possibilidades de escolha e o modo como as/os jovens apropriam e vivem as interações: na medida em que é maior a oferta e a diversidade das redes de sociabilidade, as/os jovens urbanos podem mais facilmente que os seus pares que habitam as zonas rurais, circular e fluir entre espaços, aderindo/recusando/renovando os espaços e as interações. Ao contrário das/dos jovens da Zambézia e Cabo Delgado, em que as lealdades parentais constroem as escolhas e os “desvios”, no mundo urbano, ou mais urbanizado e modernizado, como a cidade e a província de Maputo, as/os jovens vão adoptando, num processo simultaneamente uno e fragmentado (Giddens, 2002), estilos de vida que os fazem reconhecer-se como identidade autónoma. Isto não significa simplesmente a ruptura com as tradicionais fontes de autoridade, mas potencia uma maior individuação na interpretação e na utilização das possibilidades e experiências previstas na modernidade.

Em Moçambique têm sido estimuladas, tanto ao nível do governo como das ONGs, a criação de associações de jovens. Estas associações, que funcionam em regime de voluntariado, visam sobretudo disseminar o conhecimento sobre as formas de transmissão e prevenção das ITS e HIV/SIDA e, mais recentemente, o combate ao assédio sexual e à gravidez¹³⁹. No entanto, têm-se mostrado pouco atractivas para as/os jovens, que na sua maioria as procuram apenas para pedirem preservativos ou informações sobre

¹³⁹ Não existe propriamente um regime de voluntariado, dado que na maioria das associações há pequenos subsídios que suportam as despesas de transporte e de alimentação dos jovens, constituindo, por vezes, a principal motivação da adesão dos activistas.

métodos contraceptivos. As razões para esta falta de credibilidade parece-nos ter a ver com um conjunto de factores que vão desde o recrutamento dos activistas até às formas de organização e actividades realizadas. Muito burocratizadas, enfatizando um discurso moralista e conservador, principalmente no que respeita à vida sexual, são representadas pelas e pelos jovens como parte do poder institucional, recuperando na acção o discurso cultural para justificar a permanência dos ritos de iniciação e dos casamentos prematuros. Mesmo nos casos em que são capazes de reconhecer a estrutura da subalternidade de género, raramente produzem um discurso sobre direitos, sendo evidentes as dificuldades em conciliar as informações e a formação que recebem das ONGs que as apoiam com a realidade em que estão inseridos.

Esta visão sobre as associações juvenis é confirmada tanto pelo discurso acusatório e pouco tolerante com que grande parte dos activistas se refere às raparigas que engravidam ou que são assediadas, como pelos jovens alunos que atribuem claramente à falta de poder que as associações têm, a incapacidade de responder aos problemas apresentados, principalmente quando são feitas acusações de assédio sexual aos professores. Parece-nos, pois, que um dos aspectos centrais que explicam a ineficácia das associações juvenis é a sua incapacidade reivindicativa, ou seja, elas exercem o poder apenas no quadro do que lhes é conferido pela instituição representada pelos professores, pelas direcções das escolas ou pelos oficiais de programa das ONGs. Não desenvolvendo iniciativas que confrontem os interesses das/dos jovens com os dos outros, seja pelo medo de serem sancionados, pela apropriação de um mecanismo de disciplina obediente e mecânica ou pela insuficiente formação, não permite que elas/es se revejam nas associações que existem nas escolas.

É assim que a adesão das/dos jovens se faz, principalmente, a grupos que se reúnem fora da escola, a partir da vizinhança. Esta adesão que podemos considerar em massa em Moçambique tem normalmente uma finalidade explícita (jogar, dançar), mas na maioria das

entrevistas, quando se procura as explicações para a participação juvenil, fica evidenciado que a informalidade das conversas que se estabelecem antes ou depois das actividades constituem os elementos chave da interacção das/dos jovens: “Eu faço dança, uma vizinha convidou-me, lá tem moços e moços e depois falam muito em namoro, sexo, uso do preservativo, que somos novas para namorar” (Manuela).

Este testemunho mostra, para além da existência de um “ideal comunitário”, a necessidade de “organizar” comportamentos que podem ou não ser confrontados com a educação institucionalizada na família e na escola. Sobre os elementos de coesão, vejamos o seguinte depoimento: “eu falo mais com as minhas amigas, quando temos uma festa vamos todas juntas, falamos dos moços. (...) Quando um moço anda à minha atrás e eu se eu gosto dele, eu digo a ela, e ela pode dizer se dá ou não dá” (Clara 1).

Outra jovem, referindo-se à sua adesão a associações de jovens fora da escola, afirma:

- “Gosto de fazer teatro, gosto do que se aprende, tem um monte de jovens, tem mais conversa, é mais, mais novidade, até porque eu admiro muito as pessoas que falam. (...) Comecei a viajar, gosto de viajar, tive formação” (Leontina 3).

Se a escola no seu sentido mais restrito “vê o jovem como aluno, com regras, deveres e direitos e papéis”, circunscrito em torno da aprendizagem do conhecimento científico, é necessário ter-se conta, quando se analisa a construção das identidades sociais, a articulação entre a “oferta” escolar e a sua apropriação e a “oferta/procura” nos grupos de amigos (Luna, 2006). Significa que se deve tentar entender como, através dos grupos de pares, as/os jovens vão redefinindo as suas identidades, aceitando, adaptando algumas vezes, recusando outras, os elementos que os identificam como parte desses novos colectivos, a que Maffesoli chama “tribos” (Maffesoli, 1988). Escapando ao controlo das instâncias tradicionais de controlo

identitário, como a escola e a família, os novos grupos rompem com a ordem institucionalizada (sendo por ela rejeitados e incompreendidos), e reinventam modos, formas, vontades e razões para se agregarem. O que leva as/os jovens a juntarem-se são expressões efêmeras da necessidade de partilhar, que os agregam como uma onda de fundo, naquilo que Maffesoli chama de “centralidade subterrânea informal” (Maffesoli, 1988: 14). Ao contrário da escola e da família em que os elementos de inclusão estão claros, com fins definidos e orientados por um princípio de “utilidade” institucionalizada, as/os jovens juntam-se com os pares (do ponto de vista da racionalidade iluminista) “para nada”, para jogar, para dançar, para ver filmes e novelas, ouvir música, e falar de si. O carácter lúdico deste grupos parece corresponder à necessidade das/dos jovens de “restaurar o equilíbrio perdido” (Maffesoli, 1988:35), tanto mais forte quanto nos situamos num período de transição (entre espaços e valores) que permite combinar estilos de vida que aparentemente se conflituam. Ao contrário da escola e da família onde as regras de jogo e os rituais de pertença estão pré-definidos, nas novas tribos as/os jovens têm a possibilidade de instituir/criar/quebrar/reactualizar hierarquias e regras, dado que a circulação das/dos jovens por vários espaços se caracteriza pela fluidez, pela simultaneidade e pela natureza imprevisível da duração. Se o que caracteriza as novas tribos, mais do que a precariedade é, por um lado, o trânsito entre grupos, e por outro lado a simultaneidade, não significa a ausência de rituais de pertença e de distinção, em relação a outros, levando a que “a delimitação territorial, no sentido físico e simbólico seja estruturalmente fundadora de novas sociabilidades” (Maffesoli, 1988: 250).

O facto das/dos jovens se confrontarem simultaneamente com diferentes valores produzidos em diferentes espaços, leva a que a construção identitária, que não é mais que a busca de sentido, seja realizada em/com sucessivas cristalizações, cuja natureza é “volátil” (Laire, 2001). Esta natureza volátil do processo de construção de si é o que outros chamam de “pluralismo radical” traduzido na

“radicalização das buscas, na flexibilidade adaptativa e no intercâmbio dos papéis” (Maffesoli, 1988).

Mas se as redes de sociabilidade juvenis se formam muitas vezes em oposição à escola e à família, acentuando o lazer, o jogo, “sentar nos muros e olhar a rua”, os sentidos da escola para as/os jovens continuam tal como outros estudos evidenciam (Abrantes, 2003a), a ocupar um lugar central, porque é ela que permite a inserção no mercado do trabalho e a realização das suas expectativas. No que respeita às jovens, os seus sonhos estão intimamente associados à consciência das dificuldades impostas pela sua condição de mulheres e à necessidade de escapar ao destino subalterno. Significa que, se ao contrário da escola e da família, pelo menos aparentemente, os grupos de amigos são escolhas que traduzem engajamentos e opções individuais, e se constituem como busca de sentido e de auto reconhecimento, há intersecções e interações entre estes espaços que as transformam em instâncias de produção e validação das identidades. Isto significa que se as lógicas, as hierarquias e os mecanismos de inclusão escolar e nos grupos (por geração, por etnia, por género, por origem social) e subgrupos (por estilos de vida) são conflituais e tensas, há uma trama de entrelaçamentos e de “comunicações” produzidas pelas e pelos jovens, articulados em referência ao futuro desejado. É o que fica evidenciado por cerca de 90% das entrevistas realizadas às jovens na província de Maputo, em que o sentimento de controlo das suas vidas é muito forte, sendo associado à liberdade permitida pela posse de uma casa e de um emprego seguro e só depois ao casamento e à maternidade (“Eu quero construir a minha casa, ter uma profissão e depois casar”, afirma Gilberta 1).

É interessante constatar que mesmo relativamente ao agrupamento das/dos jovens no seio das religiões, mesmo as mais dogmatizadas, como a católica, este fenómeno surge no discurso juvenil menos como uma experiência religiosa, e mais como uma estratégia não racional de identificação, de se dar sentido:

- “Na igreja temos um grupo de jovens e é bom porque somos todos da mesma idade, falamos de muitas coisas, das drogas, da prostituição e outras coisas da juventude. (...) Explicam que se nós não cuidarmos dos nossos maridos no dia em que vamos visitar os nossos pais ele põe aquela roupa suja para os teus pais verem que você não cuida do seu marido. (...) Na minha igreja fala-se muito da abstinência, mas eu acho muito difícil hoje em dia, hoje em dia quem casa virgem é *matreca*” (Clara 6).

Nestas afirmações vemos que ainda que o discurso do controlo seja o mesmo que em casa, as/os jovens sentem-se mais sujeitos e capazes de gerir e adaptarem diferentes disposições. Ou seja, tal como já foi referido, há uma ambivalência entre os valores transmitidos e as representações e também as práticas incorporadas pelas e pelos jovens na construção das identidades: a aprendizagem de um modelo hegemónico de comportamento é objecto de contestação.

Se os discursos de adesão são comuns aos jovens dos dois sexos, nos dos rapazes os elementos de agregação são orientados mais claramente para fins concretos, como o desporto e o teatro. A ordem do discurso, embora salientando, ao contrário do que acontece com as raparigas, menos a abstinência sexual e a moralização da vida sexual e mais a necessidade de ter relações sexuais seguras e de restringir o seu início ao emprego e aos estudos, adapta ao modelo de masculinidade os pressupostos definidos pelas Nações Unidas em 1997, para retardar o início da vida sexual dos adolescentes¹⁴⁰ e, portanto, a possibilidade de constituir família: “Não vamos fazer sexo sem preservativos, não vamos estragar a nossa juventude” (Manuel 3).

¹⁴⁰ É a chamada política do ABC (Abstinência, Boa Fidelidade e Camisinha) adoptada no final dos anos 80 pelas Nações Unidas como estratégia de combate ao HIV/SIDA no Uganda. Esta estratégia foi alargada a todos os outros países no início da década de 90 e adaptada no final do século a contextos particulares. A partir de 2003, a Missão do Secretário Geral das Nações Unidas introduziu o END (Eliminar a violência contra as mulheres; Não às transacções sexuais; Desistir de namoradas adolescentes) como forma de diminuir a incidência de HIV/SIDA em mulheres e jovens em nove países da África Austral.

Do mesmo modo, os elementos de coesão grupal são apresentados de forma mais explícita pelos rapazes:

- “Nós falamos sobre a vida sexual. (...) Falo, por exemplo, quando uma mulher estiver de período o que pode acontecer comigo. (...) Também vou ao centro de aconselhamento para saber mais sobre as doenças e prevenção” (Mário 3).

Ao contrário das raparigas, em que poucas afirmam recorrer aos centros de aconselhamento existentes fora e dentro da escola, possivelmente por vergonha de serem identificadas como “raparigas descontroladas” e por medo de utilização indevida da informação pelas colegas presentes nas entrevistas, os jovens alunos identificam as razões, as dúvidas que têm e os meios que utilizam¹⁴¹. Esta situação é demonstrativa de dois factos: o primeiro mostra a legitimidade que é conferida aos rapazes na obtenção do conhecimento sobre sexo e sexualidade, de acordo com um sistema de valores que determina a ignorância feminina e a sabedoria masculina como naturais, justas, correctas e virtuosas. O segundo facto é a persistência de um modelo cultural que não apenas nega às raparigas o direito à informação, como lhes configura a linguagem em função da estrutura de desigualdade. Para ambos os sexos, “falar do outro” estrutura as conversas entre jovens, mas o que se diz e o modo como se diz, traduz o sentido que dão a si e ao outro, como iremos procurar demonstrar pelas significações que são atribuídas ao casamento e à maternidade.

Quando se questiona os jovens dos dois sexos sobre as expectativas de vida, a maioria das raparigas e dos rapazes, nas províncias da Zambézia, Cabo Delgado e Maputo e na cidade de Maputo, priorizam a independência económica, o trabalho e o casamento. As diferenças entre as/os jovens entrevistadas/os, têm a ver, por um lado, com a

¹⁴¹ No entanto, mesmo entre os rapazes existem dificuldades de aceder aos centros de aconselhamento, o que tem a ver com a vergonha de exporem a sua ignorância perante os seus pares e com o receio de serem tomados como pessoas portadoras de HIV/SIDA.

classificação conferida a cada um dos seus desejos e, por outro lado, com as experiências concretas e diferenciadas de vida. Há também uma clara “destraditionalização” no modo como as/os jovens concebem o futuro com projecto individual e, com excepção de algumas zonas mais ruralizadas em Cabo Delgado, no futuro sonhado não está previsto o retorno à família de origem. Isto é tão mais interessante, quanto há sinais de retoma no discurso público dos enunciados da fraternidade africana e da solidariedade parental, para legitimar o recurso aos elementos culturais na preservação da ordem.

Assim, se para todas e todos a independência é muito importante, há diferenças assinaláveis entre as razões que cada um dos sexos apresenta, sendo que as expectativas de rapazes aparecem muitas vezes associadas ao facto de se representarem ainda como provedores, ou seja, enquanto as mulheres falam em cuidar da família os rapazes afirmam querer “no futuro dar uma boa vida à minha família” (Mário 2). No entanto, é de salientar no discurso feminino, que a necessidade de segurança económica não aparece já como resultado do casamento, mas como imperativo pessoal. Contudo, as novas expectativas de independência económica por parte das raparigas têm também que ser explicadas num contexto em que o casamento deixa de assegurar o futuro, em que a construção da ideia do valor do trabalho e da autonomia é incorporada na construção das identidades por dinâmicas que actuam de forma violenta, na ordem social, tal como fica demonstrado nesta fala de uma jovem em Montepuez: “Gostava primeiro de ter uma profissão (...) porque agora não se confia no lar do dono” (Vanessa 1).

É também muito interessante evidenciar que, se entre as raparigas mais velhas, as profissões desejadas têm a ver com o cuidado do outro (enfermeira, professora primária, secretária), há entre as mais novas uma identificação com profissões que implicam viagens e aventuras, como o jornalismo e a aviação. No que respeita às expectativas dos rapazes, constata-se que os mais velhos indicam o emprego (sem especificar a profissão) como ambição e os sonhos dos

mais novos são expressos com grande adjectivação: “ser um grande médico”, “ser um grande cientista”, “ganhar o Nobel”.

Relativamente ao casamento, ele aparece associado tanto nos discursos dos rapazes como das raparigas, ao estatuto e reconhecimento social. No entanto, o modo como o casamento é abordado pelos dois sexos é diferente: se para a maioria dos rapazes (95%) casamento significa “ter casa e emprego” e para parte (50%) das raparigas significa cuidar do marido e dos filhos¹⁴², destacam-se posições divergentes acerca do lugar do casamento na vida das mulheres. Para algumas (10%) a independência económica significa poder mandar o marido embora de casa, e para outras (50%) a partilha das responsabilidades constitui o ideal de casamento. Querem casar, mas ter menos filhos, mais liberdade e mais responsabilidade. A questão do número de filhos desejados pelas raparigas parece-nos um sinal muito importante da mudança: rompendo com a visão tradicional de que filhos significam riqueza e garantia na velhice, a maioria das raparigas entrevistadas, mesmo nas zonas mais marcada pela tradição e pela religião, como é o caso de Mocimboa da Praia, reflectem criticamente sobre experiências concretas por elas vividas:

- “Ter muitos filhos (...) é não poder mandar para escola, (...) não ter dinheiro para comprar uniforme e sapatos. (...) Sou pobre, posso fazer nascer muitos filhos mas riqueza não tenho” (Isabel 2).

Também nesta ordem de ideias o casamento parece nestes discursos como resultado de afecto e o trabalho fora de casa como central:

- “Se a mulher fica em casa, muitos homens abusam as mulheres. Se a mulher tem que estar em casa, lavar roupa do marido, esperar o marido vir do serviço, (...) então eles abusam” (Rita 5).

¹⁴² Esta situação, que é comum às áreas estudadas, é mais visível na província de Cabo Delgado e na Baixa Zambézia, onde a separação dos espaços públicos e privado conformam claramente uma construção patriarcal do masculino e feminino.

- “Eu quero-me formar que é para discutir olho no olho com o meu marido. Como diz a minha tia, temos que ter direitos iguais” (Clara 1).

- “Eu quero ser independente porque depender do marido não é bom, imagina ele compra casa, tudo está na conta dele e ele arranja outra mulher, me manda embora e aonde é que eu fico?” (Maria 2).

A aproximação de posições entre a maioria dos rapazes que consideram “arranjar mulher só quando tiver casa” (Vasco 1) e “casar é uma obrigação” (Felisberto), com algumas raparigas que fazem anteceder o exercício da profissão ao casamento, deve ser compreendida na organização das relações sociais de género, como relações de poder. Enquanto para os rapazes estudar, ter uma profissão e ter casa são expectativas inerentes à normalidade na construção da masculinidade, o desejo feminino de ocupar o espaço público representa uma ruptura violenta com o modelo patriarcal, como nos disseram estas jovens no distrito da Matola: “Para mim não vou nada com a cara do casamento, (...) não quero ser dada nenhum golpe” (Hortênsia 2).

Isto não significa forçosamente a negação deste modelo como desejável, mas a impossibilidade dele se manter coeso, ou seja, a fragmentação dos seus elementos fundadores, como por exemplo, a linearidade confortável da divisão sexual do trabalho, provocam tanto a incorporação de novos elementos no modelo, mantendo-o inalterável, como a sua decomposição.

É assim, que se para a maioria dos rapazes a constituição de família aparece como complemento natural da identidade social (como nos disse um jovem em Montepuez: “ter casa, ficar na minha casa, mandar na minha casa” - Victor 1), para algumas jovens coloca-se a questão da livre escolha: “É a escolha de cada um, às vezes a pessoa pode querer se dedicar mais à carreira” (Maria 1).

Há contudo cerca de 30% das alunas que centram o seu futuro no casamento e na maternidade:

- “Eu gostaria de ter filhos, casar, de preferência ter um filho rapaz, porque dizem dá sorte no casamento e sei também que os homens ficam mais satisfeitos quando têm rapazes” (Maria 1).

- “Para mim ter filhos é ser alguém” (Maria 3).

Interessante destacar que esta expectativa face ao casamento e à maternidade aparece juntamente com uma concepção de mulher como doméstica: “quero casar, cuidar dos meus filhos, do meu marido, não deixar tudo com os empregados” (Belmira 2). Esta noção de maternidade, como causa e como ideal de vida, significa de facto a castração da mulher como ser humano, como indivíduo, como sujeito de direitos. Neste sentido, a maternidade é, pois, uma não escolha, é um destino pré-configurado nas disposições femininas (Chagas, 1995).

Foi interessante constatar que, ao contrário da grande maioria dos rapazes, para parte importante das raparigas, principalmente no centro e norte do país, a maternidade é quase sempre associada à sexualidade, representando simultaneamente uma ameaça e uma libertação. Mas diferentemente dos rapazes, é muito mais claro e definitivo nos discursos das raparigas a identificação do número de filhos desejados, explicado por razões que têm a ver com liberdade, mas também com a capacidade de “fazer coisas”. Se para ambos os sexos a redução dos descendentes se prende com recursos económicos, para as jovens significa diminuição do trabalho doméstico e possibilidade de usufruir da carreira profissional, da companhia dos amigos, de “pôr em jogo” dimensões identitárias sancionadas por um modelo que centra a identidade feminina no aparato familiar.

Embora em todas as entrevistas as expectativas em relação ao número de filhos tenha diminuído, para algumas raparigas ter filhos

significa: “Ajudar a cuidar de mim como eu cuidei deles, para a nossa família não desaparecer” (Luísa 5). E para muitos rapazes não ter filhos é razão para o divórcio: “Se a mulher não tivesse filhos ia procurar outra porque ela não pode ficar com a minha fortuna, tem que pelo menos ser um meu filho” (Fernando 5).

Não se encontrou na pesquisa uma articulação directa entre descendência e ascendência e a sua relação com os antepassados, na constituição da pessoa. Tal como se discutiu nos dois primeiros capítulos, há uma recomposição das formas de famílias que nos remete para um reordenamento que tem tanto de material como simbólico. Significa que para as/os jovens entrevistadas/os os vínculos com a família acentuam o provimento e um sistema de valores circunscrito à formatação dos papéis sociais, não tendo sido encontrados nos discursos elementos que indiciem a rede de relações tipificada na trilogia definida nesses estudos. Ficou bem claro nas entrevistas que se ainda existem reminiscências das antigas disposições que qualificam a descendência como factor de reconhecimento social (“deixar de ser criança”) e como ajuda à família de origem, a grande maioria das/dos jovens acentuam a continuidade do nome e a herança como determinantes. Mesmo quando se referem aos filhos como estatuto social, fica evidente que estão a reproduzir um padrão moderno de família e conjugalidade. Isto não significa que não haja recurso aos mecanismos tradicionais de explicação para a doença, para a pobreza, para a morte e para a infertilidade, mas isso não constitui elemento agregador e significante na construção das identidades. Mais uma vez estamos perante o que nos parece ser um processo de reflexividade crítica (Giddens, 2002), em que o sujeito tem a capacidade de escolher em cada momento os recursos que considera necessários, sem que isso o “prenda” a uma lógica solidária mecânica. A questão que se coloca e que vai sendo objecto de análise ao longo deste trabalho, é que a destradicionalização da estrutura social e particularmente dos factores de auto reconhecimento das/dos jovens, implica a incorporação de elementos constitutivos da modernidade, se realiza tanto por rejeição à ordem tradicional, como por reajustamento

dessa mesma ordem. Este trânsito entre tradição e modernidade, em que aquela vai perdendo ou “ganhando” novas funções e em que esta se localiza através também de adaptações e reconversões, constitui para nós a marca decisiva no processo de construção das identidades juvenis.

A influência da violência familiar na desclassificação do casamento como futuro tem incidência em 10% das jovens:

- “Casar é a última coisa que eu quero, como filha já vivi a dor das discussões dentro de casa, às vezes eu ficava com vergonha de sair de casa com medo dos vizinhos olharem para mim. (...) Casar, sinceramente não! (...) Estudar, ter uma boa profissão e poder fazer as minhas coisas sozinha, sem depender de ninguém” (Maria 1).

Mas se para a maioria das jovens o casamento e a maternidade são binómios que compõem a matriz da condição feminina, surge, embora em raras entrevistas (realizadas na província de Maputo), um discurso que pulveriza e rompe com a normalidade do modelo, seja porque o casamento é associado a violência, seja também porque é possível no processo de construção das subjectividades nomear “a diferença”: “Casar não ambiciono, (...) mas ter filhos sim porque deixa uma lembrança para a família” (Gabriela 3). Este rompimento com significados socialmente partilhados, explicado pelas possibilidades criadas por contextos marcados pela “desordem”, permitem o confronto com as representações sociais dominantes, ou seja, estas falas podem ser ditas, porque elas têm um sentido para quem produz mas também para quem ouve.

É interessante realçar que nenhum rapaz se referiu à violência doméstica, nem como experiência nem como determinando as escolhas futuras. Para todos, a tríade trabalho, casamento e paternidade é interiorizada como valor e como norma.

No entanto, mesmo nos casos em que a maternidade e o casamento constituem o futuro sonhado, os atributos identificados como

modelos são a coragem e a capacidade de batalhar, muitas vezes associados ao exemplo da mãe ou de familiares do sexo feminino com trajetórias de muita solidão e sofrimento.

Assim, quando se analisa a construção das identidades juvenis tem que se ter em conta a actuação simultânea de várias fontes de saberes e de valores que vão sendo utilizados/rejeitados e que contribuem para o que vários autores chamam de precariedade identitária (Laire, 2001). A construção das identidades faz-se através de processos em que as/os jovens procuram reconhecer-se e reconhecer os outros. O dar-se sentido é entre as/os jovens uma procura que se faz pela circulação entre espaços e pela adesão a modos de pensar e estar, que se exprimem de forma fragmentada em papéis ainda não fixados a modelos socialmente previstos. A expressão “tudo pode mudar” que se aplica também aos adultos, constitui entre as/os jovens um elemento estruturante. Os valores são sujeitos a sucessivas reconstruções que dificultam a classificação das experiências comuns e dos elementos que lhe dão coesão, não permitindo uma clara identificação de representações e práticas que configurem, em definitivo, as suas “individualidades”. Portanto, e embora a diversidade regional, étnica e religiosa imponha cautelas na discussão sobre a determinação das relações inter grupais e da circulação (e construção) de territórios nos processos de construção identitária, fica evidente, relativamente ao grupo alvo estudado, que as experiências vividas pelos e pelas jovens lhes suscitam sucessivas reinterpretções e possibilidades de acção.

Capítulo 5

O corpo feminino: sexualidade e violência de gênero

Pensamos ser útil enunciar que a inclusão de um capítulo sobre o corpo e sexualidade nos levantou algumas inquietações que nos obrigam a explicitar as razões dessa decisão. Em primeiro lugar, a abordagem teórica adoptada foi centrada no corpo e no modo como nele se traduzem contextos sociais e culturais, as disposições familiares, escolares e as experiências concretas vividas pelas e pelos jovens. Significa que ao longo deste livro mais não temos feito que “trabalhar” com o corpo, perceber como foi sendo domesticado e libertado, em função de expectativas sociais e das possibilidades de apropriação, combinação e/ou reversão dessas mesmas expectativas. Ao discutirmos os mecanismos familiares e escolares de socialização, o que procurámos entender foi, na realidade, como as relações que se organizam entre os corpos na família, na escola e nos grupos de amigos revelam (e ocultam e transformam) as hierarquias de género. Portanto, se o nosso olhar está informado desde o início do trabalho, desde os valores transmitidos na família e na escola até ao modo como se constrói o futuro, de que o corpo desvenda relações de poder que organizam as identidades sociais, porque razão, então, esta necessidade de “escancarar” as portas às identidades de género, transitando, num caminho deveras sinuoso, até às identidades sexuais?

Sendo o corpo, como afirmámos, o núcleo da pesquisa, e que esse corpo é antes de mais um corpo sexuado sobre o qual se vão construindo os atributos do masculino e do feminino, era importante destacar como sobre a diferenciação sexual se programam as desigualdades que estruturam as relações de género, ou melhor, como estas são tatuadas pela violência com que se disciplina o corpo. Isto remete-nos para a articulação entre sexualidade e género, ou seja, para a questão de que o poder estruturante das hierarquias de género se revela de forma perfeita no modo como se realiza o controlo social das representações e das condutas sexuais de mulheres e homens. Significa que a “sexualidade é um microcosmo onde se actualizam as identidades de género, pertencimentos de classe, trajectórias sociais” (Heilborn, 2005: 62).

Assim, a sexualidade, pondo em confronto/diálogo, os indivíduos e a sociedade, exprime através dos roteiros sexuais (Heilborn, 2006) a combinação e o conflito entre normas culturais dominantes na família, na escola e no grupo de amigos, e a manipulação desenvolvida pelos actores, através da sua reutilização ou ruptura, como fica evidente, neste estudo, no modo como raparigas e rapazes representam e praticam a iniciativa nas relações sexuais. É neste sentido que a escola, pode permitir (ou não), pelas relações que se estabelecem entre pares, formalmente percebidos como iguais, a reconstrução de valores sobre a sexualidade.

Explicadas as razões que conduziram à elaboração de um capítulo específico sobre o corpo enquanto representação e exercício da sexualidade, pensamos ser oportuno alertar os leitores para as relações que se estabelecem entre educação da sexualidade na família, tratada anteriormente, e vida sexual que é o objecto deste capítulo. Numa e noutra parte se fazem e possivelmente se repetem referências a factores que intervêm na construção das identidades sexuais. Sendo a família a primeira instância de socialização, era impossível não identificar os dispositivos aí elaborados para orientar a sexualidade de rapazes e raparigas. Por outro lado, a vida sexual, tratada agora, implica uma análise que pretende explicar os

processos e os mecanismos que organizam os roteiros sexuais, não podendo deixar de reconhecer os valores construídos no seio da família. A saída para o problema da “multiplicação” foi a integração de cada um dos factores (família, escola, grupo de amigos) no produto final que é uma representação “composta” expressa pelas e pelos jovens.

Face à fluidez e fragmentação identitária, particularmente quando nos referimos à sexualidade, colocam-se duas questões. A primeira tem a ver com a “força dos contextos”, tanto em termos de meios de pertença, como em termos de modelo cultural e social, ou seja, quais os modelos dominantes de representação da vida e do mundo que intervêm na construção social juvenil, e como se pode caracterizar e definir a herança cultural nas experiências comuns vividas pelas e pelos jovens nas escolas e nas famílias. A segunda questão diz respeito à apropriação dessa herança cultural, à sua rejeição/aceitação e adaptação: como e até que ponto as/os jovens transformam, por inclusão ou exclusão, nas suas práticas e representações, os modelos que lhes são impostos. Se atentarmos à natureza do nosso grupo alvo, alunas e alunos das escolas secundárias, interessa-nos perceber de que modo os discursos produzidos são conformes à ordem ou introduzem níveis de contestação que podem ser indiciadores de mudança. E se o modo como a finalidade social da escola desoculta as relações entre sistemas de valores construídos na família, reproduzindo e produzindo novos elementos identitários traduzidos nos rituais escolares, a análise particularizada dos discursos e das práticas sobre o corpo fornece os elementos que permitem caracterizar a norma (e também o desvio da norma) na construção do feminino e masculino.

Quando queremos analisar, a partir do discurso sobre a gravidez, o assédio sexual e a vida sexual das/dos jovens alunas/os, a representação da sexualidade feminina e masculina e, em última análise, a concepção de direitos sexuais e reprodutivos, pretendemos compreender como a socialização escolar, a relação professor-aluna/o e a participação nos grupos de amigos, contribuem para

consolidar modelos de identidade sexual dominantes. Ou, pelo contrário, permitem subvertê-los ou ainda combinam elementos novos e antigos, numa perspectiva revisionista de aperfeiçoamento da ordem androcrática.

Sendo o corpo portador de significados, exprimindo modelos culturais correspondentes a cada grupo (Mauss, 1974), ele é o lugar, por excelência, do controlo da ordem pela disciplina e pela vigilância que sobre ele são exercidas (Foucault, 1984). Assim, se a sexualidade é o resultado da apropriação de valores e normas pelo sujeito, a questão que se coloca é como é que através dos discursos, os corpos juvenis são, por um lado, texto de cultura, isto é, revelam o modo dominante de pensar e viver, mas por outro lado são também agentes de cultura, no sentido em que produzem, comunicam e actuam. Significa, também, que sobre a experiência comum se vão subjectivando novos valores e práticas (Foucault, 1984; Bourdieu, 2002a), que podem renovar ou transformar os elementos de coesão identitária, bem visível nos discursos juvenis sobre o exercício da sexualidade. No corpo social feminino estão, portanto, impressos os modos de pensar e de estar dominantes, tanto através da incorporação da legitimidade da discriminação como do agenciamento dessa mesma discriminação. Através da naturalização biológica das diferenças, se organizam os rituais e as valências que explicam e justificam a dominação masculina.

Se, como vimos nos capítulos anteriores, a família educa o corpo através da divisão de trabalho, dos ritos de iniciação e de todo um sistema de interdições que são impostos aos rapazes e às raparigas, na escola, o corpo continua a ser objecto de policiamento. Por exemplo, a orientação sobre o tipo de roupas a usar (mesmo quando existe fardamento são dadas orientações claras sobre o vestuário feminino) e a vigilância sobre a maneira de se sentar na sala de aula, devem ser entendidos como mecanismos de controlo. Como afirma Foucault, “cada época elabora a sua própria retórica acerca do corpo”, cada época tem a sua própria forma de policiar o corpo, e ao fazê-lo legitima os bons e sanciona os maus comportamentos

(Foucault, 1984). É assim que o corpo é um “lugar onde se articulam natureza e cultura (...) modelado pelo espaço e pela época e pela situação social em que ele se insere” (Détrez, 2003: 15).

Ao estudarmos discursos de rapazes e raparigas sobre as dimensões da sexualidade propostas na pesquisa, quisemos perceber como as identidades sociais, tomando como base a diferenciação sexual, se articulam com o modelo patriarcal na produção de representações, estereótipos e valores sobre cada um dos sexos. Significa, tal como propõe Vala (1997), identificar quais são os recursos, por oposição ou semelhança, utilizados pelo grupo das raparigas e pelo grupo de rapazes, em contextos semelhantes, para se classificarem, se distinguirem e interagirem. Do mesmo modo, e tendo em conta que a igualdade oferecida pela escola oculta, pela neutralidade de que se reveste, a desigualdade entre mulheres e homens, analisamos, na esteira de outros estudos (Vianna e Unbehaum, 1998), como o sistema de educação pode reproduzir e/ou produzir novos preconceitos e estereótipos de género, e criar resistências e conflitos.

O que fica claro, quando se analisam os discursos das/dos jovens é a permanência de um contexto cultural, independentemente das regiões e das idades dos alunos, que discrimina as mulheres, seja pela “discriminação positiva” que distribui em desigualdade as capacidades e as possibilidades de sucesso escolar das raparigas, seja pela atribuição de intenções pecaminosas quando se está em presença de raparigas assediadas ou que engravidam fora do casamento. Este conjunto de elementos que caracterizam aquilo que algumas autoras chama de “desvalorização universal das mulheres”, é explicada por uma concepção de “cultura como uma classe especial de manipulação do mundo” (Ortner, 2006: 111).

As representações sobre sexualidade foram abordadas em quatro dimensões: a gravidez, o assédio sexual, a vida sexual e a violência, tendo em conta os contextos sociais e culturais, como a desestruturação do tecido social provocada pela guerra e pelas mudanças de regime, com a criação do sistema multipartidário e a

liberalização económica. A escolha destas dimensões tem a ver com a necessidade de comparar o discurso social e mediático com as percepções que as/os jovens têm dos problemas que os afectam e das medidas adoptadas institucionalmente.

5.1. Vida Sexual, representações e práticas

Ao procurarmos distinguir as posições das/dos jovens sobre as dimensões da sexualidade atrás referidas, procurámos identificar, nas áreas espaciais de estudo, as variáveis que intervêm na enunciação das representações e que podem indiciar tanto uma destradicionalização, como uma retradicionalização de valores e práticas anteriores, ou ainda a permanência e a combinação contraditória de elementos sobreviventes da tradição com os novos factores da modernidade. Quando se analisam os discursos das/dos jovens, se fica claro, como referimos anteriormente, a manutenção de relações de género orientadas pelo poder masculino, é necessário considerar a diversidade, a pluralidade e as nuances (e até por vezes o conflito) que perpassam os significados que as/os jovens conferem às pautas normativas da sexualidade.

Ao longo deste capítulo iremos distinguir e aproximar as opiniões expressas pelas e pelos jovens, salientando o que nos parecem constituir as particularidades das áreas de estudo, indicando alguns aspectos que podem ajudar a antever e a caracterizar as verdades e os saberes sobre a sexualidade, expressos pelo grupo alvo. O primeiro refere-se aos processos e mecanismos de conformação das identidades sexuais. Se em todas as regiões as hierarquias de género orientam os valores e as práticas sobre sexualidade, o que determina, independentemente dos contextos (rurais e urbanos, sul, centro e norte) diferenças assinaláveis entre os discursos femininos e masculinos, há, contudo, dispositivos distintivos na construção da subordinação e da “docilidade” do corpo das mulheres. A existência de ritos de iniciação (tal como foi discutido anteriormente) no centro e norte de Moçambique e a sua quase total ausência no sul (cidade e

provincia de Maputo), constituem tanto marcadores de integraçao e diferenciaçao, como de papéis e funçoes sociais.

Tendo como fundamento o controlo do corpo, os ritos “protegem” e constroem a existencia social das pessoas. Antes de mais, eles estabelecem os sedimentos da sexualidade pensada e vivida segundo um modelo fortemente espartilhado em opoicoes sexuais binarias, mas tambem são sujeitos, e isso é visível hoje pela mercantilizaçao, a adaptaçoes à modernidade, permitindo a intrusao de elementos que lhes são estruturalmente estranhos. São exemplo disso, as tentativas de condicionamento de cerimoniais mais indutoras de praticas sexuais prematuras. O que se constata é uma combinaçao, no caso dos rituais de iniciaçao das raparigas, entre uma aprendizagem que informa sobre a sexualidade das mulheres definida pela subordinaçao, e uma aprendizagem que oculta e reprime as raparigas como sujeitos de desejo. Ao mesmo tempo que, no caso das alunas que frequentam o ensino secundario, os rituais são mais simplificados e menos prolongados, eles continuam e assim justificam a sua funçao, a “ensinar” o que é e como é ser mulher. E estes ensinamentos vão desde a simultaneidade de discursos ameaçadores sobre a menstruaçao até às expectativas “positivas” de “estar pronta” para servir. É neste sentido que a insistencia no discurso oficial dos beneficios dos ritos como fenomeno moralizador dos comportamentos das raparigas (“ensinar a respeitar os mais velhos”), veiculam uma concepçao de moralizaçao assente na subalternidade sexual precoce. “Não ter medo do homem” é uma afirmaçao que, perpassando nos discursos de muitas das raparigas para caracterizar a componente nuclear da aprendizagem ritual, revela a estrutura violenta dos ritos. A obediencia e a preparaçao para a aceitaçao da dominaçao sexual, faz dos ritos produtores e agentes de violencia. Não se trata apenas de conformar os comportamentos e os valores ao modelo patriarcal, mas de destacar nessa conformaçao o sexo (e a violencia sexual) como elemento identitario dos ritos de iniciaçao. É assim que os casamentos prematuros constituem não um desvio das expectativas sociais, nem uma consequencia da pobreza das familias, devendo antes ser visto como efeito de uma educaçao

sexual (de que os ritos constituem o momento decisivo da legitimação) que configura a utilidade produtiva e reprodutiva do corpo da rapariga.

Esta situação tem reflexos na capacidade de individuação das jovens, ou seja, nas possibilidades que têm de escolher, negociar, lidar e apropriar a diversidade e a pluralidade das fontes de informação. O que se verifica então nas regiões norte e centro do país é esta ambiguidade e ambivalência entre a aceitação e adesão, com a formação da identidade sexual “fornecida” nas famílias e confirmada nos ritos de iniciação e a utilização “descontrolada” dos ensinamentos produzidos. O facto de muitas jovens afirmarem terem gostado de realizar ritos, mesmo quando isso implica o exercício da violência (como serem forçadas a beber líquidos e/ou serem batidas e insultadas¹⁴³), pode explicar-se pelo conhecimento aí obtido. Ou seja, a aprendizagem sobre o funcionamento do desejo masculino (como por exemplo, massajar os genitais masculinos), confere-lhes o poder de manipular e desarmar o outro. A questão que se coloca é que este poder, assentando no papel social de servir, constitui-se em não poder. Para sermos mais concretas, se nos ritos se ensina às meninas a guarda do corpo para o homem que vai chegar, a realidade hoje é que (o que também acontece no sul), muitas das raparigas têm mais que um parceiro e engravidam sem controlo familiar. Também, no sul do país a educação familiar transmite, e de modo muitas vezes violento, os princípios fundadores da desigualdade. Mas a permeabilidade das famílias à modernidade, a ausência dos rituais coerentes e compostos de legitimação da dominação, embora os valores continuem a ser ensinados e suportados pela hierarquia de género, e a maior exposição das/dos jovens à diversidade de espaços e de informação, permite mais autonomia nas várias dimensões em que a sexualidade é exercida e pensada. Por exemplo, sendo a informação sobre a menstruação (embora muitas vezes também atravessada pelo discurso ameaçador), vivida de forma mais

¹⁴³ Estes são exemplos que nos foram dados por muitas entrevistadas para a descrição das cerimónias rituais.

distendida, nem sempre significa, como acontece na maioria dos discursos das raparigas, particularmente nas zonas rurais do centro e do norte, a associação com a idade adulta, a casar, a fazer filhos. No sul não só começa a ganhar expressão um discurso que acentua mais a gravidez por desejo individual, mesmo quando este desejo encobre estratégias de dependência, como também o preservativo principia a ser concebido como protecção das doenças (embora de forma ainda muito incipiente), o início da vida sexual é deixado menos à chantagem amorosa (e é mais tardio) e mais à necessidade e vontade, e o número de parceiros é vivido com menos vergonha pública e culpa privada. No norte do país, principalmente nas zonas marcadas pela influência islâmica, existem tensões constantes entre estudar e casar, poder escolher e não ter escolha, sendo que as proibições e os conselhos que compõem os atributos femininos são continuamente condicionados e percorridos e justificados pelo campo religioso. Na cidade e na província de Maputo, mesmo quando há semelhanças entre discursos familiares (por exemplo, não vestir roupas curtas, não sair à noite), existe mais poder de negociação das jovens, pela presença um discurso de resistência e de desacordo e a possibilidade de assumir o desacordo.

No entanto, chama-se a atenção para a necessidade de relativizar as diferenças assinaladas, não se podendo falar em rupturas do modelo patriarcal, mas sim em recomposição e reajustamento. As tensões existentes nas representações e práticas das/dos jovens das várias áreas de estudo, embora indiciem mudanças nos processos de construção das identidades sexuais, são, no essencial, tão ambíguas e complexas que temos, por vezes, dificuldades em classificá-las e em distinguir o que corresponde à destradicionalização ou à retradicionalização das anteriores disposições.

Relativamente às representações dos rapazes sobre sexualidade, ficou evidente que embora no centro e norte sejam realizados ritos de iniciação, ao contrário do que acontece no sul, não existem divergências que possam ser indiciadoras de novas representações e práticas sobre sexualidade. O que encontramos foram alterações não

significantes no modo de conceber a vida sexual, que não interferem, contudo, com a prevalência de uma posição dominante que confere aos homens a legitimidade de ter e exercer poder. As diferenças entre discursos masculinos e femininos são, por vezes, tão grandes, que não parecem produzidos na mesma escola e em contextos sociais semelhantes. Esta situação levanta, todavia, uma questão que procuraremos tratar ao longo do capítulo, e que tem a ver com os mecanismos de interação entre pares, ou seja, que mecanismos e que recursos são utilizados pelas e pelos jovens, para responder a novas disposições e dispositivos enunciados nos discursos das raparigas.

Vida sexual e o lugar do desejo

O exercício da sexualidade, principalmente no que se refere ao início da vida sexual, nomeadamente a identificação dos factores que explicam diferentemente para rapazes e raparigas as práticas sexuais e a legitimidade da pluralidade de parceiros, bem assim como os elementos que estruturam a vida sexual, são expressos por discursos que, embora muito heterogêneos e impossíveis de generalizar, se orientam por relações de poder fundadas no género.

A questão inicial que se coloca na análise da vida sexual das/dos jovens é a relação entre a informação obtida nos vários espaços e a sua apropriação pelas e pelos jovens. Quer dizer, como se combinam e/ou conflituam e sobrepõem a diversidade de produtos da(s) socialização(ões), permitindo a emergência de novas representações e práticas. Significa que queremos perceber, antes de mais, como se entrecruzam, continuam e descontinuem as disposições normativas contidas nos processos de socialização, de modo a compor (no sentido disciplinar) as identidades sexuais femininas e masculinas e, em seguida, como as/os jovens utilizam e comunicam nos seus discursos esses dispositivos ou elaboram outros, para romper, integrar e ajustar as suas verdades. É também igualmente importante saber como se realizam em diferentes contextos as aprendizagens da dominação masculina, quais as suas dimensões mais expressivas, e

como elas podem ser objecto de ocultação (ou não) e de desestruturação.

Se tivermos em conta a informação produzida na escola verificamos duas situações. A primeira, é que a aprendizagem da sexualidade se restringe à reprodução, não se articulando direitos com mecanismos biológicos, o que a desumaniza e a afasta do campo das experiências vividas pelas e pelos jovens. O discurso educativo da reprodução, pondo a questão longe das experiências das/dos jovens, moraliza a relação sexual, considerando-a só sendo desejável e legítima entre adultos. Portanto, a informação não é só insuficiente, mas é propositadamente insuficiente, sendo condicionada por padrões normativos que procuram fazer passar um modelo de comportamento sexual fundado nos atributos de género. Isto significa, no que às raparigas diz respeito, que a ignorância é simultaneamente uma virtude e uma forma de conhecimento que estrutura a construção do feminino. Uma segunda situação é que entra de certo modo em conflito com o que acabamos de referir, é que a informação sobre o HIV/SIDA é hoje largamente propagada, fazendo parte quase obrigatória do discurso social, isto é, o conhecimento sobre a doença constitui um elemento de inclusão social. A escola como espaço moderno tem um papel importante na transmissão deste conhecimento. Mas como fazê-lo sem pôr em causa as marcas de género? Este é um dilema que, embora dependente de contextos sociais (rurais/urbano), é resolvido com a acentuação na prevenção, o que poderia fazer antecipar o surgimento de conflitos entre valores familiares e escolares. No entanto, o que se verifica é que o regime de interdições que penaliza as relações sexuais das jovens é reforçado na escola por um discurso burocrático de prevenção assente basicamente na abstinência. É interessante constatar que, mesmo quando se fala em preservativo, não se tem em conta que estamos perante jovens que têm uma vida sexual activa e que as relações sexuais são estruturadas pelo poder de género. Procurando preservar os atributos conferidos a mulheres e homens através da elaboração de um discurso de “faz de conta” (que o sexo é

estranho aos jovens, que a vida sexual ainda não foi iniciada), a escola não tem um papel activo na construção de novas práticas.

No que se refere ao conhecimento transmitido aos jovens constatou-se, por um lado, a impossibilidade de controlo sobre a informação que as/os jovens vão recebendo e também sobre os processos e mecanismos de interacção nos grupos de pares, o que conduz à produção e propagação de rumores, principalmente em contextos em que a vigilância social é sujeita à ameaça difusa que novas dinâmicas comportam. É o caso de duas histórias que correm as escolas da capital de Cabo Delgado: uma sobre um eventual campeonato de sexo, que se realizaria numa casa, com um júri que controlava a performance sexual dos jovens. Uma outra história, que de tão espalhada e reconstruída (com indicação de nomes e lugares) se torna “verdadeira”, descreve a descoberta de um filme pornográfico em que a protagonista era uma jovem aluna. Quando quisemos aprofundar o assunto toda a gente mostrou estar a par, comungando da mesma repugnância, mas foi completamente impossível saber até que ponto isto aconteceu, ou se foi apenas um mecanismo de recomposição e de restabelecimento da coesão social. Por outro lado, a necessidade e a existência de controlo da informação sobre sexualidade, expressa, por exemplo, no discurso moralista e hipócrita de que “mais informação, mais promiscuidade”, tem como ideologia subjacente a negação de direitos das/dos jovens. Ou seja, estes recebem uma informação filtrada em função de um modelo educativo que não ajuda a pensar e agir e que não confere às raparigas e rapazes a possibilidade de serem sujeitos de direitos. Isto é tanto mais claro, quando se constata que é quase nula a participação das/dos jovens na definição de políticas que protejam os seus direitos pois, mesmo sendo o grupo alvo do discurso político, não são convocados a construir esse discurso, o que se reflecte na forma como se tem pensado e promovido o activismo juvenil em Moçambique. É o que se verifica, por exemplo, na informação sobre contracepção, em que o facto de predominar uma concepção de planeamento familiar entre adultos, não tomando em atenção as particularidades da contracepção juvenil, leva a que raparigas e rapazes não se

reconheçam no discurso institucional. Esta é uma das razões que explicam que, embora de forma geral, todas e todos jovens identifiquem um ou mais que um dos métodos contraceptivos mais comuns, como referido ao tratarmos a socialização da família, existe muita ignorância sobre as condições em que devem ser utilizados. Por exemplo, há jovens raparigas que afirmam orientarem-se pelo calendário do ciclo menstrual, mas quando tentam explicar, fazem-no de forma incorrecta; outras há que dizem que os comprimidos anticoncepcionais podem “estragar o útero”.

Relativamente à utilização do preservativo foram evidenciadas três tendências, tanto nos discursos de rapazes como de raparigas: a primeira, expressa pela maioria do grupo alvo, é caracterizada pelo “conhecer e não usar”, a segunda é representada por um pequeno grupo que diz usar em todas as circunstâncias e a terceira é exposta por pouco menos de metade dos entrevistados, que afirmam utilizar o preservativo ocasionalmente¹⁴⁴. As diferenciações de posições podem ser explicadas pela maior ou menor exposição à informação veiculada pelos *media* e pelas associações juvenis que levam à produção dois tipos de discurso: um mais ou menos condicionado pelo politicamente correcto e um outro que explica o uso do preservativo como resultado da promiscuidade feminina, tal como ficou evidenciado na fala seguinte:

- “O homem desconfia da mulher (...) porque uma mulher pode num dia ter cinco relações sexuais enquanto para o homem chega uma” (Leonardo 2).

Esta percepção de que as raparigas são agentes de propagação de doenças está associada, principalmente em Cabo Delgado, a acusações de feitiçaria:

¹⁴⁴ A primeira e a terceira tendência estão, por vezes, tão imbricadas nos discursos, principalmente dos rapazes, que é difícil estabelecer distinções.

- “Eu uso preservativo com as damas. (...) Essas mulheres são malucas, (...) [podem] já estar grávidas. (...) [Os outros] dizem que basta ficares com elas, você não vai viver mais” (Victor 3).¹⁴⁵

A não utilização do preservativo, situação que é válida para zonas rurais e urbanas, traduz um acordo social sobre a inutilidade e irrelevância do preservativo como meio de ter sexo seguro. Os discursos dos jovens, estão, pois, em consonância, com o de outros grupos sociais e instâncias de socialização que vivem numa ambiguidade entre a disseminação da utilização do preservativo e os valores sociais assentes na fidelidade, na abstenção e na associação, muitas vezes velada, entre promiscuidade e uso do preservativo.

As diferenças entre rapazes e raparigas situam-se ao nível da incapacidade das jovens de utilizarem a informação (independentemente da origem social e da idade) para imporem a mudança de comportamento, como nos afirmaram entrevistadas em Cabo Delgado: “há certos rapazes que não querem. (...) E há certos que ameaçam, dizem vou-te espancar” (Dora 1). Parece-nos, no entanto, que algumas vezes o discurso da falta de decisão encobre frequentemente uma adesão expressa a representações sociais da relação sexual com penetração e ejaculação: “há outras que não aceitam (...) que não querem preservativo. (...) Dizem que têm bichinho, deixam ao sol, vê-se uns bichinhos ali” (Dora 1). Para além disso, como já indicado em outras pesquisas (Silva et al., 2007; Casimiro et al., 2002), para muitas jovens o uso do preservativo significa infidelidade por parte dos parceiros, desrespeito e a não assunção da relação sexual como relação de compromisso.

Tal como outras pesquisas mostram (Silva et al., 2007, Casimiro et al., 2002), a utilização do preservativo é muito ocasional, isto é, embora alguns alunos entrevistados refiram o seu uso, apresentam uma série de argumentos para fazerem sexo não protegido: a

¹⁴⁵ Há, por vezes, um entendimento do que o SIDA seria uma estratégia empregue no contexto da feitiçaria e a utilização do preservativo uma forma de impedir os seus efeitos.

fidelidade, o preservativo tem “bichinhos”, a falta de prazer (queremos “*nhama* com *nhama*”)¹⁴⁶. No que se refere à questão sobre quem deve recair a decisão, embora haja alguns rapazes que consideram que devem ser as meninas a impor a utilização do preservativo (“porque nós homens estamos entusiasmados”; “porque elas é que ficam grávidas”), a maioria afirma que são os homens que devem (e podem) ter a iniciativa. É assim que, por exemplo, entre os jovens por nós entrevistados na província de Cabo Delgado, ainda não se naturalizou o uso do preservativo; alguns usam-no irregularmente, outros apenas em relações ocasionais. Deste modo, comparativamente às outras unidades espaciais de estudo, os seus discursos indicam-nos um maior relaxamento no uso do preservativo. A situação torna-se mais preocupante quando os discursos juvenis imputam a iniciativa da relação sexual e do uso do preservativo ao homem, e novamente, com maior incidência de respostas nas unidades espaciais de estudo em Cabo Delgado que nas outras unidades, e onde as posições assumidas por muitos jovens estão carregadas de características que ilustram um processo de socializações marcado pela exteriorização de competências como o comando, reafirmando desta forma os efeitos da construção de um modelo de masculinidade dominante. Embora o nosso estudo não tivesse procurado informações que eventualmente nos ajudassem a compreender uma possível relação entre o não uso do preservativo pelos jovens e os preceitos do Islão, não podemos ignorar que o seu uso é considerado ilícito (*haram*) por algumas correntes do Islão, porque não previsto no Alcorão, bem como o uso de outros meios de controlo da natalidade (Bonate, 2006). Não significa isto, entretanto, que não tenhamos encontrado algumas opiniões favoráveis a uma igualdade no poder de decisão sobre a iniciativa de uma relação sexual ou do uso do preservativo, e casos mais raros, que colocam nas mãos das raparigas a iniciativa de propor o uso do preservativo, para se protegerem contra uma eventual gravidez ou contaminação por uma ITS/SIDA.

¹⁴⁶ *Nhama* significa carne em tsonga, uma das línguas faladas na cidade e província de Maputo.

Embora todas e todos reconheçam a importância do preservativo para a prevenção das doenças sexuais, o seu uso está, na maior parte dos casos, associado à prevenção da gravidez e apenas algumas vezes à protecção contra as ITS. Mas com excepção de um pequeno grupo de alunas na província de Maputo que associam o uso de preservativo à protecção, não existe uma relação entre direitos e sexualidade segura, nem do ponto de vista do uso da capacidade de impor a utilização do preservativo, nem da realização da relação sexual. A este propósito, uma jovem afirma: “se você pede para usar o preservativo podem ver-te como vadia” (Alberta 4). Outras jovens justificam a não utilização do preservativo com o desejo de engravidar, como nos disse uma jovem na província de Cabo Delgado: “eu não quero o preservativo porque quero que você me engravide” (Felisberta 2). Nesta linha, há alguma ambivalência e subentendidos sobre a possibilidade de negar ou pedir sexo, ou seja, quase nenhuma das jovens mesmo as que dizem exigir sempre o preservativo, se reconhecem com direito a negar ou a solicitar a relação sexual:

- “É feio para as meninas tomarem a iniciativa. (...) Elas podem ter a iniciativa, o problema é que eles começam a pensar que és uma puta, que conquistas homens e os homens podem vir ter contigo só para aproveitar” (Berta 6).

- E ainda uma jovem na província de Maputo: “o que é bom é gostar e ser gostado. (...) Tá claro que se você não aceitar ele vai procurar outra. (...) A mim não me interessa. Acabou” (Tâmara 2).

Media, erotismo/pornografia e comportamentos juvenis

A expansão dos modernos meios de comunicação social levanta inúmeras questões sobre o impacto que as telenovelas, a violência, as imagens eróticas, particularmente as imagens do corpo feminino exploradas pela publicidade e a pornografia, podem exercer sobre o comportamento juvenil, havendo a possibilidade de gerar “comportamentos socialmente indesejados, como a busca do sexo

pelo sexo, comportamentos sexistas e agressivos (...) e toda a gama de crimes sexuais” (Guerra, Andrade e Dias, 2004: 269). Em Moçambique, os estudos sobre o impacto dos *media* na construção de identidades são praticamente inexistentes, sendo as percepções de educadores e do nosso grupo alvo, no que se refere aos seus impactos, filtradas pelos valores morais e pelas normas sociais em vigor. Deste modo, jovens, pais e professores, imputam frequentemente aos filmes, que por uma irrisória quantia podem ser vistos mesmo nos cantos mais recônditos do país, às telenovelas brasileiras grandemente difundidas em vários canais da televisão e, em casos menos frequentes, às imagens eróticas e aos filmes pornográficos, a culpa pela má influência que exercem sobre o comportamento dos seus filhos.

Em todas as unidades espaciais de estudo constatámos que a maioria das/dos jovens vê programas televisionados e está a par dos acontecimentos mais recentes transmitidos pelas séries de telenovelas brasileiras ou outros programas, nos canais da televisão moçambicana e dos países vizinhos (para os habitantes das zonas fronteiriças). Mesmo assim, há a referir que em algumas zonas de Cabo Delgado e da Zambézia, há jovens cuja condição financeira não permite à família ter acesso à televisão, particularmente nas áreas rurais. Se as/os jovens discutem entre si os programas de televisão, sobretudo as telenovelas e séries televisivas, também atribuem aos mesmos programas a responsabilidade por influenciá-los a iniciar mais cedo a vida sexual e nos modos de vestir. Os educadores, por sua vez, imputam igualmente aos *media* a responsabilidade pelas formas de comportamento dos seus filhos:

- “Por causa das novelas as nossas filhas provam sexo muito cedo em relação ao nosso tempo. Nós podemos não ensinar, mas elas sabem através das novelas. (...) As novelas vieram liberalizar o sexo, hoje não há segredo em matéria de sexo. Às vezes eu me interrogo

porque andar com a roupa, escondemos o quê? Se tudo anda exposto na rua, nos ecrãs de televisão!”¹⁴⁷.

Na primeira fase do nosso trabalho de campo, realizado nos distritos urbanos da cidade de Maputo e na Província da Zambézia, constatámos a existência de referências constantes ao impacto dos *media*, particularmente aos “efeitos nocivos” da pornografia no comportamento juvenil, razão porque tentámos aprofundar este tema nas unidades espaciais de estudo nas províncias de Maputo e Cabo Delgado, na segunda fase da pesquisa de campo, em 2007. Uma das questões com que nos deparámos relacionava-se com as diferentes percepções transmitidas nos discursos do nosso grupo alvo e informadores chave sobre pornografia, para além da dificuldade de encontrar fronteiras entre erotismo e pornografia.

Tomamos como ponto de partida que o erotismo exprime as relações ambíguas entre a estética, o desejo e a sedução (Kaufmann, 2005) e que a pornografia é “uma representação do comportamento erótico nos livros, imagens, filmes, etc., com a intenção de causar excitação sexual”¹⁴⁸. Na visão de Giddens, mesmo sendo parcial, o sexo se pode transformar em mercadoria (Giddens, 1993). Em conformidade, neste estudo tentámos uma aproximação à compreensão sobre a percepção das/dos jovens relativamente aos efeitos da sua exposição a este tipo de informação na sua socialização sexual e seu impacto na formação de atitudes positivas ou negativas. Sem que nos fosse possível tirar conclusões, mesmo preliminares, a partir dos dados obtidos durante o estudo conseguimos encontrar alguns indicadores que apontam para as seguintes situações: i) as imagens eróticas de mulheres, impressas em papel ou em formato electrónico (passadas através da internet e telefones celulares), a pornografia em forma de imagens impressas, vídeos, ou difundidas em formato electrónico, são vistas por ambos os sexos, embora mais rapazes do que raparigas declarem o seu consumo. Nos dois casos, este tipo de informação é acedida sobretudo através de filmes com imagens de sexo

¹⁴⁷ Anciã falante de Shimakhonde.

¹⁴⁸ Encyclopedia Britannica, 1999, citado por Guerra, Andrade e Dias (2004: 270).

heterossexual exposto, vistas em salas de vídeo ou em casa, com filmes alugados ou emprestados, na ausência dos pais/encarregados de educação ou durante a noite depois que eles se retiram para descansar, e sem o seu conhecimento; ii) as/os que declaram alguma vez terem consumido informação pornográfica/erótica, ou consideram isto normal, ou na maior parte dos casos apresentam inúmeras justificações e opiniões “moralistas” sobre o efeito nefasto da informação e a falta de conteúdo das suas mensagens; iii) a terceira situação, relatada por rapazes, percebe o consumo deste material como: a) favorável à sua formação sexual: “ensina a beijar e a ter relações sexuais”; “ensina as diversas posições”, estimulando as melhores formas de obter prazer; b) moralmente prejudicial na relação homem/mulher, daí que, embora estimulando o desejo de novas experiências, estas devem ser realizadas com “outras mulheres” com quem eles não têm um envolvimento emocional e não as suas parceiras ou namoradas, por ser “ofensivo”¹⁴⁹; c) provoca vícios¹⁵⁰, levando alguns a masturbarem-se por “carências afectivas”.

Como temos vindo a referir, há uma especialização das várias instâncias na informação sobre sexualidade. Se é da competência da família a transmissão de um saber configurado por valores, se da escola se espera a transmissão do saber técnico, se os *media* circulam entre uma informação que ordena (pelo discurso politicamente correcto) e desordena valores (pelas novelas, canções, etc.), é no grupo de amigos que as experiências concretas das/dos jovens são pensadas e recompostas. Como outros estudos demonstram, na passagem do campo familiar para o escolar e para o grupo de pares, as disposições que “compõem” o *habitus* são alteradas e reconstruídas (Pappamakail, 2007). Neste sentido, o visionamento de filmes, principalmente os que são caracterizados como

¹⁴⁹ A este propósito Giddens afirma: “As imagens das mulheres em revistas pornográficas (...) são objecto de desejo, mas nunca de amor. Elas excitam e estimulam e, é claro, são quintessencialmente episódicas” (1991: 134).

¹⁵⁰ Para Giddens, “a pornografia torna-se facilmente viciosa devido ao seu carácter substitutivo” (1991: 135).

pornográficos¹⁵¹, são não apenas uma fonte de informação mas um meio que as/os jovens têm para reconstruir as representações e renovar as práticas.

A pornografia, ao parecer conferir às mulheres o direito ao desejo sexual, aí explicitado pelos gestos, gemidos e linguagem, numa aparente transgressão com a norma (as boas e as más mulheres, Eva e Maria), está de acordo com uma matriz em que o desejo é um desejo subordinado, um desejo que faz parte da parafernália do gozo masculino e justifica o exercício da violência física sobre as mulheres (chicotadas, bofetadas, etc.) (Barbosa e Nogueira, 2005).

É assim, que para um número surpreendente de rapazes (mais de 60%) a informação sobre sexualidade é obtida, para além dos amigos, através das actividades de divulgação realizadas pelas organizações juvenis, da televisão e dos filmes pornográficos. No entanto, há jovens rapazes e raparigas que têm uma posição clara de rejeição da pornografia associando-a a violência, tal como fica demonstrado por estas falas de jovens na província de Maputo:

- “Tem um que assistiu e depois saiu e foi violar uma velha. (...) Aqueles filmes baralham a cabeça das pessoas” (Gil 3).

- “Vi e não me senti bem, é como se estivessem a violar, preferi desligar aquilo” (Tâmara 1).

- “Eu por mim não gosto. (...) Basta ver umas posições estranhas logo vou dormir. Aquela posição não é normal. (...) Sinto pena das mulheres, (...) é um castigo” (grupo de jovens em Cabo Delgado: Luís 3, Leonardo 3).

¹⁵¹ Não foi possível aprofundar esta questão, mas muitos informadores, entre professores e jovens, consideram as novelas brasileiras como pornográficas pelas imagens e pelo discurso erótico que transmitem. A ausência de diferenciação entre pornografia e erotismo revela bem como o controlo sobre o sexo e a sexualidade constituem as linhas mestras da dominação masculina.

Estas falas mostram que ao mesmo tempo que esses filmes podem indignar pela sua crueza, mostram decididamente a coisificação da mulher, naturalizando o uso da violência e explicitando-a como violência de género. Quando os rapazes dizem que exercitam pornografia “com as damas”, mostra duas coisas: a primeira é a tensão referida por Giddens (1993), existente entre o prazer masculino e o provocar prazer que atravessa as relações com as namoradas, em que se espera reciprocidade e que implica intimidade, e que é resolvida na pornografia, ao reduzir os riscos de ansiedade masculina. A segunda, que pode não entrar em conflito com a constatação anterior, é que a pornografia representa, uma forma extrema de exercício do poder masculino e uma transgressão à coesão do modelo de dominação e à moral social. Isto é, se as raparigas que participam nos jogos pornográficos como que perdem completamente a sua condição humana e a sua condição de parceiras, para se transformarem em não sujeitos totais, os rapazes podem libertar a libido. A pornografia fornece assim, não apenas um novo conhecimento, mas um conhecimento para o exercício do poder masculino (Abramovay et al., 2002), ou seja, mesmo quando não é aplicada é sinónimo de “poder fazer”, como são exemplo estas falas de jovens nas províncias de Maputo e Cabo Delgado:

- “Nós aprendemos a gozar das propriedades da mulher” (Zair 1).

- “Nós aprendemos as posições e comentamos: eh viste a gaja a gemer?” (Jorge 3, Ferrão 4).

Embora alguns jovens (muito poucos) admitam experimentar novas práticas sexuais com as namoradas, a maioria afirma que por respeito só o fazem com as outras, que são, não trabalhadoras do sexo, mas colegas e jovens com quem se cruzam nas discotecas. Esta situação, que foi constatada em Cabo Delgado, mostra bem como as representações e práticas sociais são informadas e “purificadas” pelo modelo patriarcal (puro e duro).

A pornografia, reduzindo a sexualidade aos órgãos genitais e à relação sexual “sem sentimento”, sufoca e embarga a inclusão no processo identitário de uma dimensão mais completa e complexa do “outro”: o visionamento quase compulsivo dos filmes pornográficos, configura a imaginação e a fantasia sexual dos jovens rapazes em torno de um modelo que tem no exercício do poder sexual uma das suas dimensões mais importantes. É neste sentido que Giddens se refere à literatura pornográfica como “parte do sistema hegemónico de dominação, com a violência sexual actuando mais como apoio secundário do que como um exemplo do poder fálico” (Giddens, 1993: 139).

Ao serem questionados sobre a masturbação como exercício da sexualidade, muitos jovens consideram-na licenciosa, dando voz a uma série de mitos (“é matar filhos”) que têm origem na religião e na tradição, remetendo a sexualidade para o domínio da reprodução. A noção de desperdício, combinando-se com um discurso condenatório, revela não só a dominação do modelo heterossexual como única forma legítima de realização, como a negação de outras formas de satisfação sexual, como é exemplo esta fala de um jovem activista na província de Cabo Delgado: “Nós dizemos aos jovens que tudo em excesso faz mal. (...) Então a masturbação tem que fazer assim de vez em quando, porque prejudica”.

Esta situação é tão mais interessante, quanto se constata que o discurso do sexo seguro acentua a abstinência sexual como nuclear. Do mesmo modo, e tal como a masturbação, em sociedades muito patriarcais como a moçambicana, também o sexo oral é considerado como ameaçador da norma heterossexual. Relatos dos *media* (cartas dos leitores e artigos de opinião) e informação recolhida em contextos diversos, mostram que o sexo oral se pratica num contexto de punição, sendo remetida para o campo da condenação da homossexualidade¹⁵².

¹⁵² Predomina no senso comum a ideia de que a homossexualidade é estranha aos “valores africanos”, fazendo parte da contaminação da imoralidade ocidental. Por

Relativamente às motivações para o início da vida sexual constata-se, em todas as áreas espaciais de estudo, particularmente na Zambézia e em Cabo Delgado, o exercício da sexualidade feminina surge como resposta à sexualidade masculina¹⁵³. A satisfação das necessidades biológicas dos rapazes e o prazer sexual enunciados como estruturantes legítimos da identidade sexual masculina, são percebidas pelas jovens como ameaça à norma dominante. Por esta razão, para as raparigas a exigência do parceiro aparece como central na relação sexual, enquanto para os rapazes os factores biológicos constituem o estímulo principal. Assim, o início da vida sexual dos rapazes é também apresentado como resultado da complacência social face às necessidades biológicas masculinas: “é normal, a sociedade não recrimina. (...) O homem é mais necessitado do que a mulher” (Abel 2). A pressão dos amigos para iniciarem a vida sexual é muito grande, ficando implícito nos discursos a obrigação dos jovens darem resposta, mesmo sem o desejarem, a uma concepção de masculinidade assente na virilidade:

- “As meninas dizem, eh pá, ele é fraco” (Fernando 3).

- “Bom, tudo o que sei sobre sexo aprendi sozinho, porque quando eu andava com os meus *bradas*¹⁵⁴, eles diziam que sou *matreco*. Aí, como havia uma dama que andava a me chatear, eu lhe meti no meu quarto, isso aconteceu. (...) Eu não usei preservativo, mesmo com a minha dama actual eu às vezes meto, mas quando quero ejacular tiro. (...) Comecei a namorar porque estava farto de ser considerado *matreco* pelos meus amigos” (Carlos 7).

Esta fala exprime a violência que percorre o exercício da sexualidade dos rapazes e o esvaziamento no namoro da componente afectiva, como ela é culturalmente representada.

essa razão, a violação dos amantes pelos maridos em contexto de adultério (retirando-lhe atributos masculinos), sujeita o ofendido à vergonha eterna (informação obtida na província de Gaza, 2000).

¹⁵³ Como, aliás, já foi apontado por Touraine (2005).

¹⁵⁴ *Bradas* é um neologismo que provém da palavra inglesa *brothers*.

Assim, ambos os sexos destacam a curiosidade, a imitação das/dos amigas/os e o reconhecimento pelos pares como determinantes para a iniciação sexual. Os fundamentos apresentados, tal como os julgamentos morais produzidos, são completamente genderizados:

- “Eu estou com a minha amiga e ela pergunta, tu já começaste a transar? Eu digo não, ela diz, tu és *matreca*, o teu namorado vai-te deixar, ele vai arranjar outra” (Maria 2).

- “Agora imitam as novelas. (...) Eu também vou querer experimentar” (Manuela 2).

- “Hoje em dia já não há idade, depende de cada pessoa” (Clara 1).

Paralelamente e muitas vezes concomitantemente, surge um discurso entre os jovens alunos, principalmente em Cabo Delgado, que recorre aos mitos procurando responder a uma eventual possibilidade de condenação que o discurso político da abstenção pode sugerir, para justificar o início da vida sexual: “enquanto as mulheres têm vício, nós se não fizermos aquilo, o nosso sangue não consegue circular no corpo e por isso começa-se com 12/13 anos, senão estamos a provocar doenças” (Victor 3). Por outro lado, e numa clara distinção com o discurso masculino, grande parte das raparigas faz referência a um sentimento amoroso (mesmo quando falam em chantagem amorosa) como razão para o início da vida sexual, ao contrário dos rapazes em que as narrativas da iniciação sexual são sempre simbolizadas pelo poder e saber que organizam a masculinidade.

Embora haja poucas referências ao papel dos ritos de iniciação sobre o começo da vida sexual, fica claro pelas narrativas das/dos jovens na Zambézia e Cabo Delgado que, sendo os ritos uma forma de “culturalização” dos corpos, a aprendizagem aí realizada e que atribui às raparigas o dever e o desejo de servir e aos rapazes o exercício do

poder, predispõe não só à iniciação sexual, mas à adesão a um modelo de relação sexual fundada nas hierarquias de género:

- “As meninas são educadas em casa que para ser mulher é preciso casar. (...) Os pais dizem, arranja homem para casar” (Ilda 2).

- “As mães dizem te dei isso aí para fazer negócio” (Deolinda 1)¹⁵⁵.

Ao contrário do que algum senso comum erudito julga, o problema não está na informação que é veiculada sobre o corpo e sobre sexo, mas na configuração de relações sociais subordinadas. A questão que se pode colocar é que mesmo em locais como na cidade e província de Maputo, a organização familiar concebe e transmite valores e práticas que constroem a sexualidade feminina à reprodução legitimada no casamento, e/ou à dependência masculina, incentivando a “procura” de homens: “você já tem 12 anos, estás a crescer. Já viu aquilo não viu?” (Hélia 2, referindo-se ao discurso materno).

Embora isto seja real, constatámos que há nestas áreas espaciais de estudo maiores possibilidades das jovens romperem com o controlo familiar e social, usando a informação (avulsa, dispersa, contraditória) que têm ao seu dispor, para se afirmarem como sujeitos. Isto não deve ser entendido como ruptura ou revolução da ordem patriarcal, mas antes e muitas vezes, como recomposição dessa ordem, quer dizer, a capacidade de agir das jovens continua a ser definida em termos de performatividade de género. Significa que a fuga à ordem se faz dentro e reforçando a ordem, ou seja, os elementos de desordem tanto podem reordenar a ordem antiga como construir uma nova. O exemplo mais acabado do que dizemos é o de muitas raparigas na província de Maputo, que com grande franqueza e algum contentamento, afirmam namorar publicamente com homens casados em troca de contrapartidas materiais ou sociais,

¹⁵⁵ A expressão “te dei isso aí”, referindo-se ao sexo das raparigas, mostra bem a percepção que existe da sua utilidade como bem de troca.

prevendo simultaneamente um futuro em que o casamento, a maternidade, e o trabalho são nucleares. Esta situação pode não indiciar a existência de elementos novos de individuação, mas a utilização dos recursos socialmente disponíveis e socialmente legítimos para construir espaços de afirmação. Esta situação é tanto mais interessante quanto as sanções sociais para o comportamento destas jovens são expressas de forma muito mais ténue, o que nos leva novamente a ter que dar conta da “força do contexto” no processo de construção das identidades, de um movimento ambivalente de retraditionalização e destraditionalização. Este mesmo contexto pode explicar a existência do que podemos chamar de reminiscências da poligamia ajustadas a novas realidades e que podem explicar a “aceitação” de partilha do parceiro com outras raparigas.

No entanto, e tal como outros estudos comprovam (Asdar, 1996), as razões com que cada grupo concebe o início da vida sexual do outro, embora sejam claramente marcadas por uma concepção orientada pelo modelo cultural, são descritas com uma grande ambiguidade. Ao mesmo tempo que se reconhece o “direito” das mulheres ao desejo, persiste uma concepção que articula o prazer com poder masculino, isto é, o prazer das jovens é condicionado pelo “depósito” do esperma no corpo feminino. No caso da nossa pesquisa, a maioria das raparigas concebem o início das relações sexuais dos rapazes, em relação com a natureza masculina (o corpo “deles” pede); simultaneamente, os jovens representam a vida sexual das raparigas como vontade de conquistar, de seduzir associada à pobreza, como dizem alguns entrevistados em Cabo Delgado:

- “As nossas irmãs ‘lidam’ com os mais velhos por não terem condições económicas. (...) Elas dizem ando com o meu pai porque me ama” (Leonardo 1).

Há também uma nova percepção eivada pela desconfiança, na forma como os jovens descrevem a vida sexual das raparigas, que julgamos ter a ver com o discurso político da igualdade de direitos, com a

partilha de espaços comuns, como a escola, e com novas disposições femininas:

- “Um dia eu posso não estar com a minha parceira. (...) Então ela vai sentir que eu demoro e sai com outro moço. (...) A mulher não faz sexo por saudade, mas por negócio” (Leonardo 2).

Significa que a exposição das reivindicações das jovens, a “exprimirem segredos” (desnudando os corpos e as vontades), contrapondo o recato e a obediência à exigência e à iniciativa, nomeadamente a sexual, constituem uma ameaça à coesão do paradigma que o acto sexual é um acto de primazia do masculino (Bourdieu, 2002a).

Nesta linha, o casamento prematuro é percebido como forma legítima de restituir a ordem rompida. Por essa razão, ao mesmo tempo que há um discurso de culpabilização das jovens pelo início precoce da vida sexual, há um incentivo das famílias para o fazer: estamos perante o dilema de, face à impossibilidade de manter os mesmos mecanismos de controlo do corpo feminino, se vai adaptando e readaptando o desempoderamento das raparigas a novos contextos.

A perspectiva, presente também nos discursos das jovens, de que a sexualidade feminina é exercida com contrapartidas que podem ir desde o casamento e a obtenção de notas escolares até às roupas da moda, está de acordo com uma tradição cultural subalternizante que configura os direitos à utilidade social do corpo:

- “Às vezes cobiçam essa roupa da moda, então você pede teu pai, tua mãe, ‘mamã eu gostei uma coisa que tem preço xis, 250, 300’, tua mãe não tem esse dinheiro. Aí, ela vai dizer, você não é a única que precisa desse dinheiro para uma coisa só. Então ela vai lá e

se arrisca, se arrisca porque vê a amiga dela bonita, a amiga dela bem lavada” (Alberta 6)¹⁵⁶.

Estas contrapartidas podem significar também (e ao mesmo tempo), como podemos constatar em escolas da província de Maputo, a apropriação e a “privatização” da sua sexualidade, sem contudo romper com a estrutura da troca: “Ela teve três namorados, namorou com amigo, com um professor. (...) Veio outro e conquistou. Aceitou. (...) O que me irrita é que eles estão só a aproveitar, nem dão dinheiro para pensos” (Yolanda 4).

Relativamente à iniciativa da relação sexual, embora, e muitas vezes no mesmo grupo de raparigas, haja vozes (15%) que afirmam que não sujeitam a vida sexual à vontade dos parceiros¹⁵⁷, a maioria dos rapazes e das raparigas dizem que a iniciativa da relação sexual é do rapaz, bem como a utilização do preservativo:

- “Eles fazem chantagem e sabe-se que ao virar da esquina eles encontram outra que vai gostar” (Manuela 2).

- “A iniciativa é do rapaz, se a menina diz não, o menino agride” (Manuel).

- “Tem que ser um homem a ir te procurar” (Isabel 3).

Embora na província de Maputo encontremos a mesma argumentação que confere ao rapaz a iniciativa sexual, perpassa a ideia do direito das jovens a querer ter sexo e a “pedir” sexo, apropriando, por um lado, e transgredindo, por outro lado, com as disposições constitutivas do feminino e masculino.

¹⁵⁶ Nesta afirmação “arriscar-se” significa tentar “arranjar dinheiro” e não expor-se a um risco.

¹⁵⁷ “Se ele gosta de ti ele não vai insistir, eu prefiro deixar. (...) Na hora em que eu estiver preparada aí sim, aí sim. (...) Não é tão fácil, pode doer, mas a minha vida em primeiro lugar. Se ele me deixar eu arranjo outro” (Maria 2).

No que respeita à idade de iniciação da vida sexual, se a grande maioria das/dos jovens afirmam que a idade da primeira relação se dá por volta dos 12/13 anos, existe um acordo em que a idade ideal para iniciar a vida sexual para ambos os sexos sejam os 18 anos. Este indicador, que está presente na quase totalidade das entrevistas (95%), não significa que haja uma posição uniforme entre as/os jovens. Para grande parte dos rapazes a idade ideal está relacionada com a possibilidade de ter emprego, de sustentar a família, enquanto que para as raparigas é importante a maturidade física e a responsabilidade de criar os filhos e de ser dona de casa. Isto mostra que o jovem continua a rever-se como provedor e a rapariga como mãe e esposa. A aparente contradição entre uma representação da iniciação sexual masculina como necessidade natural e como capacidade de “ter família”, combinando as duas dimensões centrais na construção do masculino, corresponde a uma concepção de poder masculino que tem como pólos a virilidade sexual e a provisão¹⁵⁸. Portanto, começar a vida sexual na adolescência, ter muitas parceiras e perspectivar-se na idade adulta em função do mando, são elementos que se conciliam no sistema de atributos conferidos às identidades masculinas. Pelo contrário, a convergência dos discursos masculinos e femininos sobre a idade ideal para a iniciação sexual, remete-nos para uma concepção de formatação da identidade feminina como subalterna, isto é, discursos iguais correspondem à geometria das relações de género. No entanto, somos confrontadas frequentemente com ambiguidades e contradições: por exemplo, ao mesmo tempo que produzem estes discursos, muitas jovens quando interrogadas sobre as expectativas de vida referem o trabalho e a profissão como prioritários face à maternidade, o que demonstra, tal como referimos noutra capítulo, as mudanças introduzidas pela modernidade.

¹⁵⁸ Há no senso comum uma representação social de relação entre sexo e gravidez, daí se explica que no discurso social a idade ideal para o início da vida sexual seja constrangido pela capacidade de mulheres e homens poderem cumprir papéis e funções.

Estas representações sobre a vida sexual são bem expressas pela concepção relativamente à fidelidade (como elemento estruturante da relação amorosa) e à licitude de se ter mais do que um parceiro. Como outros estudos referem (Heilborn, 2006), há no discurso tanto de raparigas como de rapazes, uma oscilação entre as representações e práticas, correspondente a um ideal de relação e à moralização da vida sexual. É assim que como poderemos constatar pelas entrevistas, as/os jovens julgam a fidelidade como importante mas a níveis diferentes: para as raparigas e para os rapazes (mais de 80%), a infidelidade cometida pelas jovens é depreciada e classificadora de um mau comportamento social, enquanto a infidelidade masculina é concebida complacentemente e como resultado das diferenças biológicas entre sexos, com pequenas exceções encontradas na província de Maputo, onde a fidelidade “é para se ficar grávida saber quem é o pai” (Hélia 3). A eficácia deste discurso está bem expressa nestas falas que, ao mesmo tempo que parece reconhecer igualdade de direitos, acentua a “honra” masculina:

- “Eu acho que nem homem nem mulher devem ser infiéis, mas claro que um homem que se preza não vai querer uma mulher que anda com muitos rapazes, mas uma mulher pode não querer um homem que anda com muitas moças” (Cacilda 1).

- “Eu acho que os dois devem ser fiéis mas as meninas de agora quando namoram com um homem e vão ver que aquele homem não paga, vão procurar outro homem” (Fernando 5).

Mas também está presente o discurso da desculpabilização: “as mulheres são sedutoras, (...) os homens não resistem. Ele pode ser fiel, mas quando uma moça vem-lhe seduzir...” (Camilo 6); e ainda: “o homem é muito carente. (...) Eu exijo que ela seja fiel. (...) Eu arranjo mulheres por aí” (Felisberto 1).

Embora as diferenças entre os discursos sobre fidelidade nas diversas regiões e religiões sejam ténues, constatou-se, pela forma peremptória como a infidelidade é expressa, na relação com a

abstenção e pelos juízos morais produzidos, que entre as jovens muçulmanas a fidelidade é constitutiva da identidade feminina, ao contrário dos rapazes que “justificam” a fidelidade como “vou apanhar doença” (Victor 2). Esta posição também foi encontrada entre um pequeno grupo de católicas que estabelece relações entre abstenção, fidelidade e namoro, concebido como não implicando relações sexuais, e de acordo com modelo “tradicional”. Como nos disse uma rapariga em Maputo:

- “Ela gosta de si mesma. (...) Ela está a namorar e o namorado vai a casa dela. (...) É um namoro um pouco especial. (...) Às vezes vão ali a casa do namorado, chegam ali estudam... Umas coisas assim. (...) E eu estou a gostar” (Hélia 1).

Os discursos sobre a fidelidade remetem-nos para uma concepção de relação amorosa, que implica ver a relação sexual como troca de favores, isto é, muitos dos rapazes consideram que a relação sexual no contexto do namoro, significa sempre uma “oferta” do corpo feminino, que exige contrapartidas:

- “Teu namorado por mês dar 100 contos. (...) Então noutros meses já não faz isso. (...) Então quando ele chega e quer sexo eu começo a pensar que ele está a me aproveitar” (Yolanda 4).

A recompensa, que pode ir desde o lanche, o refresco e as roupas, e que simboliza o poder do rapaz sobre o corpo da rapariga, implica também uma certa licitude da não utilização do preservativo e/ou que a decisão seja apenas masculina. A noção de namoro introduzida pelos discursos das/dos jovens comporta sempre dois elementos: a relação sexual e a oferta de bens às raparigas. Esta situação, entrando em ruptura com os mecanismos tradicionais da relação amorosa entre jovens não casados¹⁵⁹, expõe e antevê o modelo de união e os papéis sociais das mulheres e dos homens. Significa que os elementos da dominação, claramente estruturados no casamento através, por

¹⁵⁹ A noção de casamento aqui utilizada implica uma partilha da mesma casa e refere-se também às uniões de facto.

exemplo, da obrigação social dos homens sustentarem as esposas e filhos, começam a ser organizados em fases anteriores da vida.

No entanto, há a considerar que se hoje como ontem, o poder de género determina as representações e o exercício da sexualidade, actualmente ganha dimensões profundamente desordenadas, como fica evidenciado pelo surgimento de uma concepção de namoro que, embora vivido como compromisso entre duas pessoas, se reveste de características mais individualizadas e dispersas. Menos controlado pelas famílias e escapando aos rituais de legitimação (como a apresentação em casa da rapariga), o namoro significa mais liberdade e mais possibilidade de ser interrompido ou mantido simultaneamente com outras relações sexuais que fornecem às jovens satisfações diferenciadas. Esta situação, que foi constatada na província de Maputo e que podemos considerar como contra-ofensiva das jovens, que eventualmente chega a produzir rupturas nas formas de dominação, não significa, por si só, alterações na estrutura de poder. O que se percebe é que se a mercantilização (a utilização) do corpo das raparigas potencia escolhas individuais, é também sinal da apropriação e manipulação dos mecanismos de subalternidade sem que o modelo seja questionado. A forma como se sanciona ou não a multiplicidade de parceiros e se concebe a fidelidade, é de uma grande ambiguidade: neste grupo de jovens existem aquelas que não exprimem nem vergonha pública, nem culpa privada¹⁶⁰ e aquelas que não sentem culpa privada mas manifestam uma vergonha pública. Pelo contrário, na maioria dos discursos das jovens no centro e norte do país, onde o exercício da sexualidade pelas raparigas é quase sempre remetido para a moralização e a adesão a uma cultura que “esgota” a sexualidade feminina na reprodução, constatou-se frequentemente um sentimento de culpabilização e de acusação explícitas. Parece-nos, e neste ponto estamos de acordo com Maffesoli, quando afirma que a existência de sucessivas e discordantes atitudes face ao sexo, por exemplo, a

¹⁶⁰ “Ela namora com professor. (...) O professor é casado e anda com outras alunas. (...) Ela até chegou a lutar” (sentido de agressão física) (Yolanda 4).

“multiplicidade de relações sem que isso traga má consciência”, são constituintes da “radicalização da modernidade” (Maffesoli, 1993: 38).

Assim, e face ao conflito entre valores e fragmentação de valores, as/os jovens vão construindo as suas identidades sexuais, apropriando-se (e desapropriando-se) e combinando novos saberes e práticas, o que impede ainda uma classificação das identidades juvenis. Há também a considerar que os processos de socialização dos adultos e a sua exposição a múltiplas fontes de saber, reflecte-se também no modo como compatibilizam e/ou conflituam e manipulam as novas realidades. Um exemplo é a representação da gravidez fora do casamento: o sentido do cumprimento do dever tradicional em que a gravidez significava para as famílias das/dos jovens a assunção das crianças, é substituído pela alienação de responsabilidades, sem que isso ponha em causa a respeitabilidade social das famílias. Por esta razão, nas entrevistas, muitos rapazes referiram que: “As raparigas são as que mais sofrem, porque os rapazes dizem vamos lá fazer namoro, fazer sexo, ela fica grávida, quem sofre é ela, não é o rapaz, o rapaz foge” (Francisco 1).

É isto que explica que a exigência da compensação monetária por parte das famílias das raparigas grávidas, tenha que ser compreendida numa lógica de significações reconhecidas pelos diferentes actores.

A “transferência”/justificação das características biológicas para a naturalização das desigualdades deve ser entendida como parte da reprodução de uma ordem social que organiza e policia os papéis sociais de mulheres (e também dos homens) em torno do controlo do corpo. Se as relações sociais de género são relações de poder, este deve ser percebido não apenas pela impossibilidade de decisão das mulheres e da “acção” contra elas, mas pela impossibilidade (embora a níveis diferentes) que os rapazes têm de escolher: a infidelidade masculina e a multiplicidade de parceiros, não é apenas socialmente

aceite mas é requerida como condição do masculino “para ter fama” (Maria 3).

É de salientar que o discurso social de condenação da “promiscuidade” juvenil reproduz uma hierarquia e classificação de valores em termos desiguais, ou seja, para os rapazes é quase uma inevitabilidade ligada à sua natureza, para a maioria das raparigas ter mais que um parceiro significa uma intenção pecaminosa, como mostram estes depoimentos:

- “As mulheres têm parceiros para terem dinheiro e comprar coisas” (Maria 3).

- “É que as mulheres têm essa mania de quererem os mesmos direitos do que os homens. (...) A mulher deve saber valorizar-se. (...) Há direitos, né iguais, mas há um certo limite” (Berta 4).

- “Uma menina que muda sempre de parceiro é chamada de distribuidora gratuita” (Rita 6).

- “Uma mulher não pode imitar o homem e tentar fazer tudo o que ele faz. Existem casos que sim, a mulher pode imitar o homem, agora no caso de ter muitos parceiros, não” (Felismina 5).

Esta última fala é elucidativa de uma concepção social de igualdade que é dominante na sociedade moçambicana que, prescrevendo os aspectos formais de igualdade de direitos, não questiona a produção da desigualdade. A igualdade na diferença, ao contrário do feminismo que a defende, é suportada neste caso pela cultura como essência da diferença.

Curiosamente, algumas jovens justificam a multiplicidade de parceiras/os, como uma questão de igualdade direitos, mas na prática podem estar a reforçar a concepção da utilização do corpo como mercadoria:

- “Eu sou mulher ele é também homem, temos quase os mesmos direitos. (...) Por parte do meu namorado se ele não cumprir certas regras no fim do mês, mandar perfume, dinheiro de sabonete, essas coisas, então eu vou trair com um que não se esquece de fazer isso” (Manuela 3).

- “*Damos* é aquele de quem a gente gosta, enquanto *fofucho*¹⁶¹, são as pessoas que mesmo sabendo que ela tem namorado vão querer ficar. Dá dinheiro” (Maria 6).

Muitas outras raparigas identificam a pobreza e a falta de condições como as razões que explicam e justificam a multiplicidade de parceiros, numa clara posição em que o corpo sexuado aparece como recurso. No entanto, as posições das raparigas e dos rapazes sobre o número de parceiros/as são muito ambíguas, sendo por vezes impossível estabelecer diferenças entre o que são as suas representações e o que é o discurso da *vox populi*, encontrando-se, frequentemente, antagonismos no mesmo depoimento:

- “As meninas são mais desprezadas, se for um rapaz é rico e poderoso, aqui só os rapazes podem ter parceiras à vista” (Alberta 1).

- “Quando o homem procura ser fiel é chamado de banana” (Manuel 1).

- “Faz parte da cultura africana, onde é permitido os homens terem muitas mulheres, é normal” (Carlos 1).

A questão do número de parceiros permitidos/negados a raparigas/rapazes, aparece nas entrevistas como um dos campos mais complexos de analisar, devido à relação estreita com as práticas sexuais. Se os discursos das jovens revelam duas posições claras, uma de condenação das raparigas que têm mais do que um parceiro e outra de constatação da desigualdade com os rapazes, há uma

¹⁶¹ No discurso das raparigas, a expressão *damo* refere-se ao namorado, enquanto *fofucho* serve para identificar os homens, normalmente mais velhos, que lhes dão dinheiro e bens em troca de sexo.

terceira que assume, defende e orgulha-se: “Ela quer é ser bonita, quer mostrar a sua beleza” (Hélia 3). Esta posição, visível na província de Maputo, que evidencia uma aberta transgressão com o modelo de construção do feminino, vem demonstrar, tal como temos vindo a referir, que a multiplicidade de influências e a falta de homogeneidade dos valores sociais (afetada pela guerra civil e com zonas fronteiriças), conduzindo a um processo de recomposição muito fluida e conflituosa do tecido social, permitiu a apropriação, muitas vezes desordenada, de novas disposições.

Grande parte dos entrevistados (cerca de 80%), particularmente nas províncias da Zambézia, Cabo Delgado e Maputo, têm uma representação muito negativa da vida sexual das raparigas, considerando-as promíscuas e calculistas: “Mesmo casada ela vai procurar alguém para lhe dar solução” (João 1). Nesta ideia de que, ao contrário do homem que “precisa” de ter relações sexuais múltiplas, as raparigas as têm porque assim o desejam, está expressa a relação entre o poder masculino da necessidade e a estratégia feminina da possibilidade. Há, no discurso masculino, como que um medo de perda de controlo sobre o corpo feminino, que aparece, por vezes, como justificação para a violência sexual entre parceiros e para a infidelidade masculina.

As oposições relativamente à concepção da fidelidade masculina e feminina, significam, na realidade, oposições em termos de direitos, isto é, as disposições que são atribuídas às mulheres, naturalizando tanto a liberdade que é conferida aos rapazes para ter parceiras, como a condenação das mulheres que os têm, estruturam em desigualdade o acesso e o exercício de direitos.

Constata-se, quando se analisa as representações e práticas sobre a vida sexual, que no processo de construção dos corpos sexuados a norma é imposta através de violência material e simbólica, consignando significados e atribuindo papéis de subordinação: organizando a ocupação de espaços, seja em casa, seja na escola,

através da distribuição de trabalho e da construção/adesão a atributos que diferenciam e classificam em desigualdade.

Assim, se os corpos masculinos e femininos estão enclausurados num modelo que configurando as práticas, lhes permite o discurso, surgem nos interstícios desse modelo elementos de subversão e de contestação (como as raparigas sedutoras). Por outro lado, existe neste modelo uma ambiguidade fluida e em trânsito entre o discurso da ordem política que acentua os aspectos moralizadores e as práticas de transgressão, que as experiências concretas das/dos jovens deixam perceber.

Por estas razões, e considerando que a homogeneidade do modelo cultural é sujeita a contestações que permitem, em maior ou menor grau, ser por ele absorvidas, surgem nos discursos das/dos jovens sinais de oposição, que podem ser interpretados não apenas como rejeição juvenil ao discurso dominante, mas como fundamento reivindicativo de novas abordagens e posições nas relações sociais entre mulheres e homens¹⁶².

5.2. Gravidez: poder e submissão

Nos últimos 50 anos, os estudos sobre a gravidez entre jovens alunas na faixa etária que abrange a pesquisa, têm constituído um campo privilegiado de estudo. A partir de revisões críticas da literatura, destacam-se três formas de abordagem: uma primeira de carácter médico-biológico, uma segunda essencialmente moralizadora e punitiva e uma terceira abordagem que problematiza a gravidez de adolescentes em contextos socioculturais diversificados. A perspectiva médico-biológica acentua uma visão da gravidez nos limites das interpretações fisiológicas e psicológicas. A abordagem médica que analisa a gravidez enquanto problema social está presente também nos trabalhos que articulam o crescimento

¹⁶² Um estudo feito com jovens da Geração Biz na cidade de Maputo (Osório, 2004) evidencia o surgimento, entre os activistas, de sinais de ruptura relativamente à construção da sexualidade masculina, como por exemplo, a desconstrução do discurso da maior necessidade biológica dos rapazes.

demográfico deste grupo com políticas públicas de prevenção e correcção (com ênfase nas décadas de 60 e 70), procurando soluções na intervenção e no controlo da natalidade (Brandão, 2006). A preocupação demográfica que traduz um modelo de regular o crescimento e a capacidade produtiva e reprodutiva das populações, a que Foucault chama de biopoder (1987), está intimamente ligada à concepção da gravidez como problema social, isto é, a sua associação ao descontrolo e à imprevisibilidade. Partindo de pressupostos como a imaturidade e vulnerabilidade juvenil e as consequências relativamente ao abandono da escola, à inserção no mercado de trabalho e à agudização das situações de pobreza, estas abordagens produzem um discurso de ocultação da grávida enquanto sujeito e a sua associação à desestruturação familiar e social. Uma segunda abordagem, criticada por Calanzas (2006) e Bueno (2008), colocando o enfoque nas motivações da gravidez adolescente, identifica como factores principais a precocidade no exercício da sexualidade sob influência dos *media* e de factores ligados ao desenraizamento familiar e ineficácia e/ou ausência da aprendizagem da sexualidade na escola, face ao papel dos grupos de amigos que descontinuam a norma e o modelo de interacções pré-estabelecidos.

Estas perspectivas que dominam a investigação sobre a gravidez entre adolescentes e que enfatizam a moralização da vida sexual na sua relação com a reprodução, são expostas e criticados por Brandão (2006) a partir da pesquisa realizada por Stern e Garcia na década de 90¹⁶³ e que caracterizam a terceira forma de abordar o problema. Os autores, deslocando a análise para os factores socioculturais, contrapõem os argumentos médico-epidemiológicos, demográficos e da psicologia social, presentes nas abordagens acima referidas, a uma perspectiva que evidencia e problematiza a gravidez adolescente. Do mesmo modo, Almeida (2006) discute duas questões que nos parecem centrais. A primeira é a lógica intervencionista que, identificando a gravidez como problema, afirma que: “a utilização de

¹⁶³ C. Stern; E. Garcia (1999). “Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente”. In: *Reflexiones, Sexualidad, Salud y Reproducción*, n° 13.

métodos contraceptivos, a educação sexual e o adiamento da iniciação sexual são sempre apontados como estratégias para solucionar o problema. (...) Este tipo de discurso corre o risco de escorregar para uma visão higienista da realidade social” (Almeida, 2006: 313). Uma segunda questão criticada pela autora é a sobrevalorização do fenómeno da gravidez indesejada entre as adolescentes. Desmistificando o discurso médico (imaturidade e falta de conhecimento) e incidindo a reflexão nas escolhas individuais e na indiferenciação das motivações que levam adolescentes e adultas a serem mães sem o desejarem, estabelece uma relação profícua e problematizadora entre a “reivindicação da maternidade” (Almeida, 2006: 327) e a luta pelos direitos sexuais e reprodutivos.

Considerando que as uniões prematuras entre adolescentes e homens mais velhos constituíram e constituem uma forma de união socialmente legítima, a primeira questão que se coloca, quando se analisa a gravidez na adolescência em Moçambique, são as razões porque se transformou em problema. Embora não tenha sido objecto desta pesquisa, identificamos três ordens de factores: a primeira é o efeito de contaminação do contexto internacional de defesa de direitos sexuais e reprodutivos das jovens no discurso e nas políticas públicas; a segunda é o aumento do acesso das raparigas à educação escolar e a associação com as taxas de abandono¹⁶⁴; a terceira ordem de factores que leva a esta enorme visibilidade da gravidez, parece-nos ter a ver com a ruptura no modelo de exercício da sexualidade feminina e com o descontrolo familiar, num contexto em que a norma social de construção da sexualidade feminina está a ser posta em causa, como fica claro neste discurso de um responsável da saúde em Cabo Delgado:

¹⁶⁴ Na realidade, como podemos ver no Anexo 2, o abandono escolar não está desconstruído em indicadores que possam identificar as razões que levam ao desnível de frequência entre níveis de ensino. As reprovações, o abandono por dificuldades materiais, por gravidez ou por outras razões, são apresentadas em bloco de maneira indiferenciada.

- “Antigamente começavam cedo, só que não era assim tão espalhado. Para se casar a família do homem ia pedir na família da mulher: ‘eh pa!, nós vimos aqui uma galinha, (...) então nós temos um galo lá em casa’. (...) Conversavam e chegavam a um acordo, para a jovem era só avisar: ‘olha, a partir de hoje este é o seu colega de cama. (...) Hoje não é possível, até porque o casamento pode ocorrer numa viatura e chegar em casa e apresentar ao papá: este é o seu genro”.

Nesta pesquisa procurámos, em primeiro lugar, interrogar a gravidez escolar das jovens a partir das representações das raparigas e rapazes sobre as motivações que levam jovens alunas do ensino secundário a engravidar e, em segundo lugar, identificar as posições juvenis acerca das acções correctivas desenvolvidas no contexto escolar. O que pretendemos foi perceber quais os sentidos atribuídos à gravidez pelas e pelos jovens e as relações entre início da vida sexual, informação disponível e exercício da sexualidade e de que modo esses sentidos são (ou não) informados por diferentes pautas normativas. Ao distinguirmos os discursos dos dois sexos, foi nossa intenção avaliar a presença de factores culturais oriundos da “tradição” patriarcal que favoreçam a gravidez das jovens alunas e a sua combinação com novas disposições, ou seja, de que modo os discursos podem revelar transgressões ao modelo dominante e ou combinar/contrariar mecanismos e instâncias tradicionais e modernas. Não foram recolhidas informações sobre a paternidade, sendo que as alusões que vamos fazendo têm como única intenção perceber melhor como os jovens situam a gravidez no contexto das relações sociais de género.

Por outro lado, pensamos que será útil referir que, principalmente nas zonas rurais da Zambézia e Cabo Delgado, foram entrevistadas algumas raparigas com filhos, o que permitiu avaliar, aprofundar e

comparar discursos, a partir das experiências concretas das jovens mães¹⁶⁵.

Tem sido grande o questionamento social sobre as razões e os efeitos da gravidez nas escolas moçambicanas. Este questionamento e as causas mais identificadas para este fenómeno são contudo muito variadas e contraditórias. O discurso social dominante desenvolve um sistema de explicações assente na anomia dos valores culturais tradicionais e na representação da escola como um lugar de perigo para a conservação da ordem, que revela mais uma vez as ambivalências nas representações sociais entre o sentido da escola como imperativo de construção do futuro e como espaço de desordem.

Sendo uma realidade que a gravidez implica abandono e desistência escolar, as razões para a saída da escola têm que ser encontradas também num conjunto de factores que se relacionam com a insuficiência de escolas secundárias (só existem nas capitais dos distritos), de professores, e com a pobreza das populações. A tabela que a seguir apresentamos mostra que se é grande o diferencial entre alunos e alunas no acesso ao primeiro nível de ensino, e que se vai aprofundando ao longo dos outros níveis de ensino, têm que ser encontradas causas que não se prendem directamente com a gravidez, para o “desaparecimento” dos dois sexos do sistema de educação:

¹⁶⁵ Não existem cursos nocturnos na maioria das escolas secundárias situadas nas zonas rurais de Cabo Delgado e Zambézia, o que levou certas direcções de escolas, sob pressão social, a permitir a frequência de algumas estudantes grávidas e mulheres casadas nos cursos diurnos.

Quadro 5: Número de alunos a frequentar os níveis de ensino primário e secundário

Nível de ensino	Mulheres	Homens	Total
EP1	1.813.928 (46.9%)	2.050.365 (53.1%)	3.864.293
EP2	265.114 (43.1%)	350.510 (56.9%)	615.624
ESG1	132.762 (42.7%)	178.358 (57.3%)	311.120
ESG2	18.694 (39.4%)	28.694 (60.6%)	47.388
Total	2.230.498 (46.1%)	2.607.927 (53.9%)	4.838.425

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

As explicações dos dirigentes da educação, alguns deles responsáveis pelas questões de género nas escolas (e com formação sobre o tema), para a existência de gravidez, assentam na responsabilização das meninas que “não aceitam” conselhos e “andam de qualquer maneira”. Identificando a gravidez como um problema da rapariga, desenvolvem acções que embora possam contribuir pontualmente para uma maior retenção das alunas nas escolas, não têm como foco a alteração da estrutura de género. É o caso, por exemplo, da concessão de bolsas a alunas. Esta iniciativa, que aparece desacompanhada de uma formação em direitos, acaba por não surtir os efeitos esperados. A influência das novelas televisivas é também considerada pelos professores um incentivo para a gravidez precoce (associada à promiscuidade), bem assim como o afastamento dos pais da escola. É curioso que em nenhum momento os agentes educativos referem factores de ordem endógena para explicar a situação. Esta ausência de reflexão sobre o sistema educativo na formação das/dos jovens revela as tensões entre as expectativas sociais e as expectativas e pressões institucionais, expressas numa ordem de discurso que ao mesmo tempo que acentua como central a componente instrução, espera da escola a transmissão sem (ou com) ruptura do modelo cultural. Ou seja, ao mesmo tempo que se espera que a escola não altere a estrutura de subalternidade, é produzido um discurso de empoderamento das raparigas, com recurso, por

exemplo, ao sucesso das mulheres no campo político. Esta situação, que apela à capacidade de afirmação e de luta das raparigas pela igualdade, ao mesmo tempo que as constrange ao não poder, criando uma constância de ambiguidades e conflitos, marca a actuação da escola e dos seus agentes.

A solução do problema da gravidez, que é defendida por alguns dirigentes da educação, situa-se na adopção de medidas punitivas, como esta fala demonstra:

- “A juventude não acata as mensagens. (...) O regulamento que transfere as meninas para o curso nocturno é bem-vindo¹⁶⁶. No período anterior a este regulamento parecia que as meninas tinham recebido uma ‘vacina para engravidarem’...”.

A redução da questão à sanção assenta no pressuposto da igualdade de situação entre os dois sexos. Significa que não se tem em conta o poder que estrutura as relações sociais de género e as que se estabelecem entre professor-aluna/o. O discurso moralizador expresso na adopção de medidas contra as raparigas que engravidam, não identificando as causas do “problema” na construção da identidade social da mulher, reforça, em última análise, uma concepção da sexualidade feminina “sob controlo”. Isto é, há um acordo social e político explícito, de que a gravidez fora do contexto normativo, independentemente se ela corresponde à vontade da jovem, atenta e ofende a moral social.

A argumentação dos dirigentes da educação para a punição das alunas grávidas e não, por exemplo, dos pais que retiram as filhas para as casarem prematuramente e/ou para realizarem os ritos de iniciação, oculta, a nosso ver, a raiz do problema: persiste uma cultura de discriminação “silenciada” pela formalização de medidas,

¹⁶⁶ Os dispositivos 38/2003 e 39/2003 orientam as escolas para a transferência das jovens grávidas para o curso nocturno e para o levantamento de sanções para os professores que engravidam as alunas.

visando aumentar o acesso e a retenção escolar das raparigas, que, contudo, não atingem a estrutura da desigualdade¹⁶⁷.

A resposta às causas da gravidez das alunas que frequentam a escola tem que ser encontrada na análise de factores que vão da ignorância à resistência/afirmação das jovens e ao processo de socialização familiar. Este, ao construir e configurar os papéis sociais em função da “domesticidade” feminina, é permissivo à gravidez “prematura” e à depreciação da educação escolar, por parte das raparigas. Isto é tanto mais interessante quanto permite desnudar as contradições do exercício do poder disciplinar que, ao mesmo tempo que configura a identidade feminina ao espaço doméstico, com o casamento e a maternidade como dispositivos centrais, sanciona a gravidez “descontrolada”. Conforme o controlo sobre a sexualidade feminina pode ou não ser exercido, a gravidez apresenta-se ora como um ritual de feminilidade ora como transgressão. A família ensina e os rituais de iniciação confirmam, como temos vindo a debater, uma identidade feminina barricada na casa e no serviço do outro, e ao fazê-lo ela escancara as portas à vulnerabilidade da rapariga e à violência de género, traduzindo-se no assédio sexual em contexto escolar e/ou nas uniões prematuras¹⁶⁸. Por outro lado, a escola, percebida (no senso comum e institucional) como espaço emancipatório, incentiva a manutenção de uma ideologia de género. É neste contexto que a gravidez da adolescente deve ser compreendida: de um lado, a construção da docilidade feminina num processo de sujeição em que a escola e a família se articulam/conflituam e, doutro lado, a apropriação/manipulação pelas jovens de estratégias de contra dominação, no sentido de se construírem como sujeitos, seja por ruptura com as formas tradicionais de controlo da sua capacidade reprodutiva, seja por

¹⁶⁷ As medidas, desenvolvidas por ONGs que actuam na área da defesa dos direitos humanos das mulheres vão desde o apoio material às famílias das jovens e concessão de bolsas de estudo, até à realização de actividades extracurriculares como fonte de rendimento.

¹⁶⁸ Quando se torna impossível manter a ordem e o controlo tradicionais sobre a sexualidade feminina, a família, em contextos de grande violência, incentiva, por vezes, a mercantilização do corpo das jovens.

conformação com as disposições que fazem delas seres subordinados. A resposta a estas interrogações tem que ser procurada, parece-nos, a partir dos discursos das/dos jovens, isto é, é necessário perceber os contextos e quais as motivações da gravidez, relacionando as transferências (e/ou rupturas) entre modos e processos de socialização familiar, escolar e grupal.

Procuremos, agora, identificar as concepções sobre a gravidez juvenil e as discriminações a ela associadas, isto é, como são distribuídas as responsabilidades pela gravidez das alunas e a sua relação com o exercício e o controlo da sexualidade feminina. Será também dada importância às percepções das/dos jovens (e também das direcções das escolas e das direcções nacionais de educação e provinciais), relativamente às medidas tomadas pelo sector de educação no tratamento da gravidez.

Não foram encontradas diferenciações nas representações das/dos jovens sobre a gravidez, nas áreas espaciais de estudo. No entanto, constata-se a existência de um discurso menos penalizador e acusatório, principalmente por parte das jovens, na província de Maputo. As explicações possíveis têm a ver, tal como temos vindo a referir, com o facto de serem zonas de fronteira ou corredores inter-regionais, com um contexto cultural miscigenado (efeito da guerra civil que atingiu duramente esta região), que não “facilita” a existência de modelos hegemónicos de controlo dos comportamentos, tornando-se assim, mais permeável à manipulação.

A tipificação da gravidez como faz Le Van¹⁶⁹ (citada por Brandão, 2006) em cinco formas (como gravidez “rito de iniciação”, gravidez “SOS”, gravidez “inserção”, gravidez “identitária”, gravidez “acidental”) com critérios demarcados por origens sociais, motivações diferenciadas e “lógicas de inserção social” (Brandão, 2006:76), não foi encontrada no nosso estudo. Nos casos analisados, embora a origem social e a estrutura familiar tenham alguma

¹⁶⁹ C. Le Van (1998). *Les grossesses à la adolescence: normes sociales, réalités vécues*. Paris: L'Harmattan.

influência, principalmente quando se analisam as escolas privadas da cidade de Maputo, a gravidez ocorre em contextos muito diversificados e com motivações que se cruzam. Assim, por exemplo, o que a autora caracteriza como gravidez “acidental”, gravidez “inserção” e gravidez “rito de iniciação” apresentam-se na nossa pesquisa de tal modo imbricadas que não é possível encontrar um traço distintivo. Isto significa que no discurso das jovens não foi reconhecida uma causa principal que possa ser identificada como explicação para a gravidez, pelo contrário, encontramos um conjunto de factores que combinam de forma fragmentada e plural a chantagem amorosa, com o acaso, a curiosidade, o desejo da maternidade como expressão identitária e a rejeição do discurso paterno.

Tal como outros estudos reconhecem (Gomes dos Anjos, 2005), nos discursos das jovens a gravidez é apresentada muitas vezes como forma de poder, de controlo e ao mesmo tempo de dependência, ou seja, fica-se grávida para enfrentar o outro, para o obrigar a criar laços não pedidos mas, por outro lado, coloca-se na sua dependência.

Foi interessante constatar que, mesmo neste nível de ensino (ensino secundário), muitas jovens demonstraram uma grande ignorância sobre as situações em que podem engravidar, nomeadamente, sobre o período fértil. Esta ausência de informação pode ser resultado, por um lado, do facto da aprendizagem sobre reprodução que é feita na sala de aula ser insuficiente, ou então, ser de tal modo fria e neutral que as jovens são incapazes de a utilizar. Por outras palavras, a ausência de uma abordagem directa sobre o corpo em contexto de aprendizagem, combinada com a falta de afectividade e sensibilidade dos professores (que também foram formados mais como instrutores do que como educadores), não leva as/os jovens a incorporarem o saber aprendido nas suas práticas sexuais¹⁷⁰. Por outro lado,

¹⁷⁰ Esta situação é confirmada pelos discursos juvenis que ao referirem-se à possível introdução de uma disciplina de educação sexual, identificam como conteúdo, entre outros, o funcionamento do corpo sexuado, a masturbação e os efeitos sobre a saúde de frequentes relações sexuais.

podemos estar a ser confrontados com formas de “resistência” ou com a impossibilidade (por ausência de poder) de utilizar a informação. Na realidade, pelo discurso das jovens, fica claro que a educação escolar aborda os mecanismos biológicos do corpo sem ter em conta o quotidiano, ao mesmo tempo que se acentuam no discurso educativo (dentro e fora da sala de aula) os aspectos moralizadores da sexualidade, como a licitude da relação sexual apenas depois do casamento e a abstinência. É curioso que no discurso da abstinência não são feitas referências aos direitos sexuais, mas a uma certa necessidade de “guardar” o corpo e a uma concepção não integrada (corpo físico e corpo espiritual) de saúde sexual que é apenas (ou quase só), restrita às doenças sexualmente transmissíveis.

A gravidez, objecto de grandes encómios quando vivida no seio do casamento, é diabolizada entre as jovens sem marido, porque é elemento de desordem social, de conspurcação de valores, de fuga ao controlo social. Embora não possamos tipificar as motivações e os contextos, podemos distinguir nos discursos das jovens duas tendências relativamente à gravidez das adolescentes e jovens: a primeira identifica como causa maior a assunção da maternidade como dependência, em concordância com o modelo de construção do feminino e com os estereótipos que o suportam:

- “Elas engravidam para agarrar o namorado, (...) é o golpe de barriga” (Manuela 3).

- “Querem ficar grávidas” (Ilda 2).

- “Umam dizem vou namorar porque há duas semanas que não como nada. (...) Outras que engravidam para ter boas condições, ser responsáveis de uma casa, ter uma vida futura” (Dora 2).

Neste discurso é feita, por vezes, uma associação entre o início da vida sexual e a influência exercida pelos *media* (novelas e filmes),

reproduzindo uma representação social da vida sexual das jovens como transgressão aos padrões normativos.

Uma segunda tendência acentua como causas a ignorância, a irresponsabilidade, a fragilidade feminina e a desobediência aos mais velhos:

- “Muitas moças é por causa de insistência. Por exemplo, o meu pai diz ‘Fulana, tu não tens de ir passear esta noite, tens que ficar em casa’. Então eu digo, ‘ah, vai-te embora, tu já envelheceste, deixa-me lá eu curtir a vida de juventude’. Então eu vou, procuro uma coisa lá, quem é o culpado? Ninguém é culpado, eu é que sou culpada. E quando vou lá aquela coisa de amor, não amor, você quando se encontra com teu namorado não vale a pena, ele está a te enrolar mesmo. E hoje em dia quando uma moça anda com camisinha falam que é puta, então muitas têm medo andar com camisinha para não ser dita que é puta. Elas preferem ir lá, depois aquela cena quando acontece não há camisinha, depois engravida-se” (Alberta 3).

- “Elas são muito novinhas, têm medo que se descubra que fazem planeamento” (Hortênsia 3).

Estes testemunhos são paradigmáticos, por um lado, dos níveis de conflitualidade que se estabelecem entre a decisão de romper com a ordem familiar e a subordinação à chantagem amorosa. A contestação à norma familiar não implica desacordo com o modelo que lhe não permite decidir sobre a sexualidade. E por outro lado, evidenciam a estigmatização a que é sujeita a rapariga que porta o preservativo, ao contrário do rapaz que é visto como bem comportado, previdente e informado. Esta situação é tão mais interessante de ser analisada, quando considerada num contexto de ampla divulgação do preservativo. A questão que nos parece dever ser referida tem a ver com dois factores: o primeiro, e principal, é que a rapariga continua ser percebida segundo uma hierarquia de género que lhe retira a possibilidade de negociar a conduta sexual. Dito de

outra maneira, as campanhas em defesa de uma saúde segura não têm sido capazes de interferir na manutenção da desigualdade de género. O segundo factor é que a ausência de informação sobre o preservativo feminino pode estar a determinar e a acentuar a perspectiva de que os poderes e os recursos são masculinos. Mas também, sejam quais forem as razões apontadas pelas raparigas para engravidarem, mesmo nas situações em que são obrigadas pelos parceiros, a responsabilidade é-lhes quase sempre imputada, o que explicita a eficácia de uma ordem de género que, conferindo à rapariga o resguardo do corpo, lhe retira o poder de decidir sobre a sua sexualidade.

No que respeita às entrevistadas que têm filhos, a maioria aponta como razões para terem engravidado a ignorância, o acaso e a impossibilidade de negociar o uso do preservativo, o que fica bem patente no seguinte depoimento:

- “A gente começou a namorar, então eu não sabia isso de planeamento¹⁷¹ e eu também ficava com medo de ir ao hospital. Eu dizia, eu tenho medo daquelas enfermeiras. Então a minha mãe dizia, ‘vai ao hospital, vai ao hospital’. Eu, “Iá! Não quero, não quero’. Então começamos a namorar, surgiu grávida, eu avisei a ele, ‘eu assim estou grávida, o que é que vamos fazer?’. Ele disse: ‘ah, vamos deixar’. Eu disse, ‘eu não posso deixar, tem que tirar’. Então tentei tirar a barriga não saiu, daí deixei. Tive o meu filho, já tem 1 ano e 9 meses. Pelo menos sou criança mas meus pensamentos já não são aqueles que eu tinha. Eu não sabia o que eu fazia, não sabia como é que surgia grávida e agora já sei” (Alberta 6).

Embora a maioria situe as razões da gravidez na fatalidade e na incapacidade de decidir, há um pequeno grupo que identifica a gravidez com uma resposta assumida à situação de pobreza: “Eu vivia sozinha, ninguém me ajudava. (...) Fiquei grávida do professor (...)

¹⁷¹ Refere-se ao Planeamento Familiar, serviço dispensado gratuitamente nas unidades sanitárias.

por causa da ajuda. (...) Eu sou pobre, estava a procurar condições para comprar caderno, caneta e calcinhas” (Isabel 2).

Sendo a experiência da maternidade tida por todas como valorativa do seu papel de mulher, muitas confessam que tiveram que interromper os estudos, que não têm assistência económica dos pais dos filhos e que as famílias e os vizinhos estranham a vontade que elas demonstram em continuar a estudar. Este sentimento divergente, de contentamento e sofrimento, remete-nos para dois aspectos de sinal contrário: a primeira para a auto culpabilização feminina e para uma concepção de “crime e castigo”, sempre presentes na construção das identidades sexuais das mulheres; a segunda para um processo de subjectização marcado pela vivência do risco como escolha. Alguns dos discursos das jovens mães deixaram antever esta ambiguidade entre a assunção da gravidez como desejo e a justificação “culposa” para a situação, que pode ser explicada pela força das sanções sociais que não permitem a explicitação da decisão individualizada. Isto explica que só parcialmente tenhamos resolvido as enormes dificuldades que sentimos em delinear as fronteiras que separam a gravidez desejada da indesejada, bem assim como o intercâmbio constante entre motivações e contextos contraditórios.

Face à visibilidade da gravidez nas escolas, existem desde 2003 dois dispositivos ministeriais¹⁷² que obrigam as meninas grávidas a transferirem-se para o curso nocturno, com os quais a quase totalidade dos dirigentes entrevistados está de acordo. Contudo, nas províncias da Zambézia e Cabo Delgado o cumprimento destas disposições está dependente da existência de cursos nocturnos, e do poder decisão de alguns directores de escola que, com o argumento da criminalidade nocturna, mantêm as alunas grávidas no curso diurno. É importante também salientar que a oposição à transferência das jovens, por parte de algumas organizações da

¹⁷² Como referido atrás.

sociedade civil, tem feito recuar a execução destas medidas¹⁷³. A atitude das ONGs, face aos dispositivos ministeriais, parece ser a causa fundamental para a mudança das práticas do sector da educação, mesmo quando essa mudança se traduz numa grande violência, como é exemplo a formação de turmas apenas com raparigas grávidas.

Assim, quando se procurou perceber quais as razões que explicam o acordo com a transferência, muitos dos dirigentes do sector de educação têm um discurso ambíguo. Por um lado, falam em protecção, tanto das grávidas que eventualmente poderiam ser sujeitas à humilhação das/dos colegas, como das outras jovens que poderiam ser tentadas a imitá-las. Por outro lado, têm, também, um discurso de penalização, isto é, as meninas que engravidam “não têm o direito” de convivência com os seus pares, romperam com a norma, aparecendo a transferência para o curso nocturno como “exemplar para elas e para as outras”¹⁷⁴. No entanto, quando se procura analisar as medidas que são tomadas contra professores e alunos, não foram identificadas sanções (a não ser excepcionalmente). Alguns dirigentes da educação, com o argumento que “as raparigas e suas crianças não têm recursos”, justificam a ausência de penalização dos professores nas situações em que estes assumem a responsabilidade e levam as jovens para as suas casas. Esta forma de resolução é muito penalizadora para as jovens, pois as obriga a partilharem a casa (muitas vezes com as primeiras mulheres dos professores) e a ficarem na dependência total dos homens, sendo sujeitas a múltiplas formas de violência. Mas também e concomitantemente, liberta os professores da sanção. Esta situação é tanto mais grave quanto se reconhece que a gravidez de muitas adolescentes vem do assédio sexual e da chantagem amorosa.

¹⁷³ Este assunto já foi objecto de debate na WLSA, em 2004. O texto está disponível no site: www.wlsa.org.mz.

¹⁷⁴ Embora a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, ratificada por Moçambique, considere que todos os jovens até aos 18 anos são crianças, portanto merecedores de medidas de protecção específicas.

O que se constata é que tanto o discurso de protecção como o da penalização das alunas, nos aponta quase sempre para a discriminação das raparigas grávidas. Pode ser consubstanciado pelas dificuldades demonstradas pelas direcções das escolas na identificação dos parceiros e pela ausência de dispositivos de protecção das jovens, proporcionando-lhes, por exemplo, consultas de saúde sexual e reprodutiva¹⁷⁵.

Ainda no que se refere à aplicação de medidas sobre a transferência das meninas grávidas para o curso nocturno, a pesquisa põe em destaque que as opiniões das/dos jovens se dividem por sexo: dum lado, a grande maioria das raparigas (80%) considera a transferência como justa e, doutro lado, a maior parte dos rapazes (90%) discorda desta medida.

As razões apresentadas pelas raparigas para a transferência são o mimetismo que pode permitir:

- “Ela vai puxar as outras. (...) Não é bom continuar porque pode influenciar. Eu acho que ela devia para de estudar. (...) O lugar de uma mulher grávida é em casa” (Clara 1).

- “Se ficarem no diurno, podem ensinar um mau caminho” (Berta 6).

- “Elas devem ser transferidas, já são adultas. Têm 12 ou 13 anos mas já engravidaram. (...) Têm que ser transferidas” (Vanessa 2).

Há, nestas afirmações, uma interiorização da culpa por parte das raparigas, representando a gravidez como pecado e a transferência como castigo porque:

¹⁷⁵ Contudo, existem sectores no Ministério da Saúde, os SAAJ (Serviços de Apoio aos Adolescentes e Jovens), que têm como função prestar informação e apoio à saúde sexual e reprodutiva das/dos jovens.

- “ela tem que arcar com as consequências do que fez e eu uma aluna da 10ª classe não vou andar com uma que está grávida. Ela já tem problemas que eu não tenho e um filho para cuidar” (Cacilda 1).

Mas está presente igualmente uma concepção de gravidez como um ritual de passagem, isto é, independentemente da idade, a experiência da gravidez e da maternidade é um diferencial que determina a posição no grupo. É notória também a falta de sensibilidade e a projecção da culpa pelo facto de ser mulher, não existindo neste tipo de discursos a nomeação do parceiro que engravidou. Quando se questionou as meninas sobre as medidas a serem tomadas em relação aos professores que engravidam as alunas, se algumas dizem que deve ser expulso, a grande maioria pensa que o problema para ela e para os pais se resolve com casamento, “porque hoje há carência de casamento” (Leontina 6). Esta concepção de moralidade é, como referimos, partilhada pelos dirigentes da educação entrevistados, para quem o casamento constitui uma reparação para a violação de direitos das raparigas. É interessante constatar, uma vez mais, como os discursos bem intencionados (não causar danos na ordem) reduzem o corpo das raparigas a objecto de reprodução e uso sexual: desde que se restabeleça a norma através da assunção das responsabilidades da gravidez, deixa de haver vítimas e agressores.

Excepcionalmente, algumas das raparigas (cerca de 5%) desaprovam a transferência para o curso nocturno:

- “Eu acho que é perigoso para ela estudar à noite, acho que até é um acto desumano, um preconceito. É verdade que ela demonstrou ter uma certa imaturidade, mas as outras é que têm que se precaver. É o mesmo que dizer que temos que tirar as que têm SIDA, só porque têm SIDA. Tu sabes o que deves fazer, tu sabes que aquilo que ela fez está errado” (Clara 1).

É interessante realçar que, mesmo neste caso em que há uma clara posição de revolta, a gravidez continua a ser tomada como responsabilidade da jovem, configurando-se uma relação implícita entre sexualidade ilegítima e gravidez. No entanto, este mesmo pequeno grupo de raparigas considera que as raparigas grávidas devem ter o direito de escolha relativamente à transferência e associam esta escolha à igualdade de direitos.

Ao contrário das raparigas, apenas 20% dos rapazes manifestam acordo com a transferência das meninas para o curso nocturno, como são exemplo o discurso destes jovens alunos muçulmanos: “porque no curso diurno só dá para irmos limpos” (Luís 1). Esta fala, de uma grande violência, mostra a estigmatização e a sanção da gravidez fora da relação ideal do casamento, ou seja, fora do controlo social. Do mesmo modo, a noção de limpeza tem a ver com uma construção do corpo feminino como lugar de impureza e sujidade. Para esta posição não é alheio o factor religioso, que condena as mulheres à servidão.

Cerca de 80% dos rapazes são contra a transferência das alunas para o curso nocturno, pelas dificuldades e o perigo que a circulação nocturna comporta e porque opinam que a gravidez não constitui mau exemplo e não contribui para incrementar o número de grávidas:

- “Estudar à noite é muito difícil e também é perigoso porque há violência. (...) Uma pessoa grávida não vai deixar de ser uma aluna normal. (...) Deve continuar no diurno, porque é lá onde se sente mais à vontade” (Mário 2).

A explicação para a tolerância mostrada pelos jovens tem que ser encontrada na estrutura social de género. Não existem explicações isoladas, mas um sistema coerente com o modo como a ordem social de género está organizada e é actualizada.

Um dos factores que pode explicar a tolerância masculina face à transferência das colegas grávidas, pode ser, tal como referimos

quando analisámos a relação professor-aluno, o facto da separação de territórios entre os dois sexos estar clara para os rapazes. Estes “sabem”, pela discriminação “positiva” que se estabelece na relação professor-aluna, que não existem condições para que mulheres e homens possam concorrer em igualdade de circunstâncias nas carreiras profissionais. Esta situação, é muitas vezes, como vimos anteriormente, expressa por um discurso de desvalorização da permanência das raparigas nas escolas e pela naturalização do abandono escolar feminino. A escola continua a ser representada, no que às jovens diz respeito, como um lugar de transição, entre a casa dos pais e casa do marido. No entanto, se o discurso maioritário dos rapazes é um misto de tolerância e pena, destacam-se algumas vezes masculinas que relacionam a transferência das alunas para o curso nocturno com a violação dos direitos: “A transferência é uma forma de discriminação contra as raparigas. (...) A gravidez não é doença, não vejo motivos” (Abel 1). Por outro lado, mesmo em contextos em que as hierarquias de género são claramente suportadas por um discurso naturalizador da desigualdade, como é o caso de Cabo Delgado, há alguma compaixão no reconhecimento da violência sofrida pelas meninas grávidas, tanto na família, donde muitas são expulsas ou “entregues” na casa dos parentes dos rapazes, como na escola, onde são objecto de exclusão: “Elas deixam de estudar. (...) São mandadas para fora de casa” (Leonardo 3).

Mas as posições dos jovens a favor da continuação das raparigas grávidas na escola, não invalida que muitos dos entrevistados (80%) vejam como causa da gravidez a “ambição” e a tentativa de fugir da pobreza. Para alguns (5%), “Ela andava com muitos, nem sabe quem é o pai. (...) Nós humilhávamos” (Diogo 3); e para outros (15%), “A gravidez das raparigas é resultado da inferioridade feminina: o problema das mulheres é que não costumam a iludir-se pelos homens, é por essa razão que engravidam” (Diogo 1) e “As raparigas deixam-se enganar pelos rapazes porque são mais leves, são mais fracas” (Joaquim 3). Estas percepções, por vezes contraditórias, devem ser compreendidas no quadro da construção de um modelo subalternizante da sexualidade feminina. Os mecanismos de

compaixão desenvolvidos pelos rapazes caminham a par com uma representação das mulheres como “seres fracos” e/ou “perigosos”, a quem não são (e não podem ser) conferidas possibilidades de escolha.

O que fica claro da análise das posições das/dos jovens acerca da gravidez em contexto escolar é, na realidade, a complexidade deste assunto, tanto maior quanto não conhecemos em Moçambique trabalhos comprometidos com uma perspectiva de género, que poderiam dar conta da diversidade dos factores que intervêm na gravidez de adolescentes e jovens. Num contexto como o nosso, é imperativo que se ponham a dialogar as várias interpretações sobre uma realidade, cuja visibilidade e representações continuam a dever-se a um senso comum que carece de ser rompido. Parece-nos que só o conhecimento proveniente de vários campos da ciência pode ajudar à elaboração de políticas públicas que defendam a saúde sexual e reprodutiva das/dos jovens.

5.3. Assédio sexual das raparigas: a violência oculta

A naturalização da diferença e a transformação dessa diferença em desigualdade de género assume contornos muito específicos, quando se analisa o assédio sexual em contexto escolar. Há duas questões prévias que devem ser tidas em conta: a primeira é como a escola, estando “vacionada” para romper com as prescrições de género, intervém no processo de individualização, ou seja, como é que pelo conhecimento e pelas interacções aí organizadas, se altera, ou não, a estrutura normativa, permitindo respostas à “adversidade” da subalternidade. Quando chegam à escola, as/os jovens já foram sujeitos a processos de socialização (fundamentalmente na família) que, configurando a divisão entre o masculino e o feminino, lhes atribuem posições que os distinguem, separam e desigualizam. O que temos vindo a fazer nesta pesquisa é perceber de que modo a escola, ao introduzir novas dimensões na socialização, opera com as desigualdades de género, reforçando e/ou rompendo com estereótipos e práticas sexistas. Considerando ainda o papel da escola

como lugar de mudança e de igualdade de oportunidades, é importante identificar os níveis e graus de articulação com as anteriores (e novas) disposições de género e como harmoniza e actualiza a intenção política da igualdade “homogeneizante” com contextos sociais e familiares diferenciados. Do mesmo modo, sendo a escola um lugar que se pretende neutral, não só em termos de classe, mas de sexo, que mecanismos utiliza para encobrir ou, pelo contrário, desocultar, as relações sociais de género como relações de poder, isto é, como a escola agencia o corpo sexuado de rapazes e raparigas. O que é importante salientar, e que já foi referido noutros trabalhos (Castro e Abramovay, 2003), é como, ao silenciar a discriminação de género, a escola pode reproduzir e desenvolver novas formas de violência sexual contra as raparigas.

A segunda questão prévia tem a ver com o modo como, na construção das identidades, as/os jovens integram e utilizam as experiências vividas nas redes de sociabilidade que existem à margem das instituições de socialização, para reverterem a seu favor os dispositivos do poder masculino. Através, por exemplo, da manipulação do assédio sexual, as jovens podem estar a usar as “armas” da sujeição de género para controlarem a dependência e escaparem à subalternidade prescrita. Mais uma vez estamos perante disposições que, sexuando o corpo, o transformam em lugar por excelência de visibilidade da feminilidade e masculinidade. O corpo é utilizado como estratégia de poder, em que a sedução do outro é um acto de poder, que no caso das raparigas, representa na realidade a subordinação a uma cultura que faz dela apenas corpo útil, um ser para o outro.

Na análise do assédio sexual das raparigas na escola e da maneira como ele é representado e vivido por raparigas e por rapazes, procurámos compreender as tensões e conflitos entre as diferentes lógicas, modelos de socialização e sistemas de interacção que produzem “disposições para agir e disposições para crer” (Pappamakail, 2007: 175) e o processo de construção das identidades juvenis como identidades plurais. A questão não se reduz, assim,

apenas à norma produzida nos vários espaços, mas inclui também o resultado da imagem que as/os jovens têm de si e querem dar de si. Como afirma Kaufmann, “face à complexidade e à variação das significações, o indivíduo se *tranquiliza* de duas maneiras. Nele próprio pela reconstrução da sua coerência e da sua continuidade identitária. No exterior, fixando-se sobre um certo número de sinais” (Kaufmann, 1995: 193)¹⁷⁶.

Tal como outros trabalhos realizados em Moçambique e em África (Leah et al., 2003; Action Aid, 2005), constatou-se que o assédio sexual é (nas áreas espaciais de estudo) amplamente conhecido, debatido e objecto de rumores pelas e pelos jovens de todas as idades e é reconhecido como um acto visando estabelecer uma permuta de favores sexuais em troca do aproveitamento escolar das alunas, sendo os professores identificados como os principais agentes. Há, no entanto, diferenças nas representações e nas práticas do grupo alvo, que se revelam não tanto pelas razões invocadas para a sua existência, mas mais pela forma como as jovens se posicionam relativamente à sua licitude, como dispositivo de regulação de interesses, e às formas de resistência.

Se em todas as áreas de estudo há uma relação discursiva entre assédio sexual e construção da sexualidade dominada, e também entre assédio e violência, na província de Maputo, o problema assume, nas narrativas das raparigas, não só dimensões desmesuradas, como novas formas de o representar e de o situar. Salientam-se várias componentes de diferenciação: a primeira é o sentido que é dado à aceitação/conformação com o assédio dos professores. Em todas as regiões estudadas, o assédio é percebido como uma fatalidade inerente à naturalização da dominação masculina que se esgota quando os professores casam com as alunas. No entanto, no sul do país, encontraram-se casos em que se invoca a “tradição” da poligamia como argumentação cultural para legitimar o

¹⁷⁶ A palavra em itálico é um destaque do próprio autor.

“assédio assumido”, nos casos em que os professores assediadores são casados.

A segunda componente é caracterizada pelo facto de haver, na província de Maputo, evidências de estratégias por parte das alunas, da assunção do corpo como bem de troca, jogando com os recursos disponíveis no modelo de construção do feminino. Esta situação não põe em causa, contudo, que pertence aos professores, na grande maioria dos casos, a iniciativa do assédio sexual. Há nesta dimensão uma clara ambivalência, pela manipulação dos dispositivos de dominação, entre o normativo prescrito na família e na escola e a sua transgressão. Em contextos escolares muito desordenados e com grande permeabilidade de influências exógenas à escola, como são aqueles que constituíram a nossa unidade de análise na província de Maputo, o assédio sexual, assumindo proporções de grande visibilidade, emite sinais que dizem respeito a códigos de comportamento muito díspares.

A terceira componente é a denúncia do assédio sexual, como um valor em si, ou seja, se tanto na Zambézia como em Cabo Delgado¹⁷⁷ há referências à denúncia, na cidade e principalmente, na província de Maputo, a denúncia é tomada como sentido de individualização. Isto significa que, se muitas vezes, e em todas as regiões, as queixas do assédio são intuídas e por vezes utilizadas pelas alunas como única forma de resolução, no sul do país, a denúncia é apresentada como meio de afirmação e resistência, com efeitos perversos na dureza da acusação e responsabilização que é feita às raparigas que se deixam assediar e não se queixam (“porque querem”). Esta situação tem resultados contrários: há nas narrativas uma maior complacência com as jovens que assediam, mas há igualmente uma notória culpabilização da vítima, como se dependesse dela acabar com o assédio ou aproveitar-se dele. Por outro lado, na cidade de Pemba, em Cabo Delgado, ao contrário do que acontece na província

¹⁷⁷ Na província de Cabo Delgado, particularmente na cidade de Pemba, foi possível constatar uma predisposição para a denúncia, movida pelo papel que a UNDE (União Nacional dos Estudantes) está a desenvolver.

da Zambézia, constatou-se um menor grau de impunidade (apenas em termos de representação discursiva) sobre os professores assediadores. Pensamos que esta situação se deve provavelmente à influência islâmica em contexto urbano e ao grande controlo que é exercido sobre os comportamentos sexuais, o que permite, pelo menos ao nível dos discursos, que o enfoque se coloque sobre a possibilidade da denúncia. No entanto, sentimos, pelas contradições que percorrem as entrevistas (por exemplo, na mesma escola há entrevistados que se referem à existência de assédio, de denúncia e de punição e outros que afirmam nunca ter ouvido falar), que há um sentimento de auto censura, que possivelmente advém da adesão a uma moral religiosa e patriarcal que se reconhece como superior. É como se a não nomeação da existência do “mal” o tornasse inexistente e a sua nomeação pusesse em causa o funcionamento da ordem.

O que se constata nos discursos juvenis e em todos os espaços é a permanência de uma grande ambiguidade entre aquilo que é considerado o bom comportamento (que é também variável e pleno de ambivalências) e a possibilidade de agir em conformidade. Por outro lado, os discursos das direcções das escolas e dos dirigentes da educação circulam entre a identificação do assédio como problema e a fatalidade (“se não é na escola onde vão os homens encontrar mulheres para casar?”) que se traduz na concepção da naturalização do exercício do poder masculino sobre as alunas, com consequências na desculpabilização dos professores e na imobilidade da educação face aos assediadores. Interrogadas, as direcções das escolas oferecem um panorama de total iniquidade:

- “Alguns casos em que os professores engravidam as alunas (...) há que olhar para a tradição. (...) Nos distritos é normal os homens terem duas e até cinco mulheres. (...) O professor é um homem desse distrito, quem escolhe mulher, escolhe entre as mais novas e algumas dessas podem estar a estudar. (...) Quanto ao assédio nenhum desses professores foi expulso, pois a expulsão é feita depois de um processo disciplinar comprovado”.

No discurso de muitos dirigentes da educação e direcções das escolas, perpassa uma ideia de que o assédio é justificável pelo contexto cultural que confere aos homens o atributo de predadores e às raparigas de presas. Durante as conversas com professores e direcções das escolas e do sector da educação, foram reconhecidos como problemas principais o alcoolismo, o absentismo e a falta de formação dos professores, sendo o tema do assédio sexual referido apenas quando levantado pelas pesquisadoras. As relações de poder existentes entre professores/alunas expressas na reprovação, na transferência das raparigas, no assédio sexual, correspondem, para muitos destes entrevistados, a uma ordem social equilibrada e equitativa.

O olhar feminino

No discurso das entrevistadas podemos encontrar três classificações relativamente ao perfil das raparigas no contexto de assédio sexual: as meninas são assediadas e conformam-se (65%), as meninas é que assediam (15%) e as meninas resistem ao assédio (20%)¹⁷⁸.

A pesquisa foi proficua no relato de raparigas que foram assediadas pelos professores e que resistiram. São histórias muito dolorosas, cheias de sofrimento, vividas em silêncio: “eu chumbei porque recusei dormir com o professor e este ano vai ser a mesma coisa” (Alberta 1). Apenas algumas (muito poucas, tendo em conta o universo do estudo) partilharam com os pais, com capital social e cultural acima da média, e procuraram ajuda das direcções das escolas. As razões para esta ocultação da violência são:

- “Eu não meti o caso na direcção porque ele é um dos mais. (...) Tem uma posição mais pesada aqui. Eu vou queixar mas não vai valer de nada. (...) Eu posso dizer ao director da escola, ele vai

¹⁷⁸ Os discursos sobre as raparigas que assediam e as que são assediadas e se conformam são sempre feitos na terceira pessoa, isto é, não foi encontrada nenhuma situação de descrição por jovens que tenham vivido esta experiência. O que procurámos reflectir, nestes casos, são as representações das entrevistadas sobre o assédio sexual.

comentar com os outros e eles vão pensar mal de mim. (...) Eu chumbei” (Manuela 2).

- “Eu não queixei porque ele é uma pessoa de responsabilidades, tem família para sustentar e está na escola há muito tempo. De repente eu chegar e lhe prejudicar eu não tenho coragem. (...) E ele também já não é nosso professor e assim evitas problemas. (...) Toda a gente lhe conhece, ele é assim mesmo. (...) Ninguém lhe diz nada” (Belmira 2).

Estes testemunhos mostram dois fenómenos interessantes: o sentimento de impunidade agravado pelo facto de estar perante uma instituição que tendo como missão empoderar, legitima a subalternidade e pune a resistência, e o medo da discriminação. Este medo é justificado, dado que cerca de metade das/os inquiridas/os afirmam que o assédio é facilitado pelas raparigas, através do modo como se vestem e se sentam: “se uma moça veste de qualquer maneira é assediada, ela é culpada porque viram ela com saia curta e acharam mais fácil” (Manuela 2). O temor que as raparigas têm não se circunscreve apenas ao facto de poderem reprovar, o que para muitas delas significa, considerando a idade e as condições materiais em que vivem, terem que deixar de estudar, mas significa também serem socialmente estigmatizadas: “não sou culpada, só que todos dizem que sou culpada” (Manuela 3).

Mesmo nos casos em que há predisposição para a denúncia, existe um grande desencorajamento social, seja por falta de solidariedade familiar, seja porque o corporativismo dos professores, em aliança com as direcções das escolas, leva ao encobrimento e desvalorização do assédio, chegando a inverter-se a situação:

- “Mas também a reacção do professor, porque a menina pode ir queixar, então aquilo será mesmo um problema grande porque a menina ela pode queixar mas ela não tem apoio do pai. E o professor sempre fará tudo por tudo para aquilo não dar certo, para aquilo que ela falou não se concretizar, já ela fica sem razão, vão dar razão ao

professor. (...) Vão dizer que ela não tem prova, como é que você vai provar? Por isso mais cada vez estamos com medo, há que você fazer isso, dar queixa ao professor e você não ter razão, professor passa a te odiar e será muito difícil você fazer o ano. Será capaz de você abandonar porque você sempre que vai dentro da escola, já sabe o teu resultado que é chumbar. E também tem alguns colegas: ‘você ia queixar porquê? Pensa que ia ganhar aonde?’ Começam a te ofender” (Luísa 5).

O que este depoimento vem comprovar é a dificuldade das/dos jovens serem sujeito da acção. O modelo autoritário que caracteriza a educação escolar, não apenas acentua a fragilidade dos elementos de coesão entre as/os estudantes, como se sustenta na e através dessa mesma fragilidade. Este modo de socialização escolar, acobertando-se no sucesso escolar, aliena-se relativamente à educação cívica das/dos jovens. Por esta razão, as associações que se constituem nas escolas surgem de propostas exteriores ao processo educativo e as boas intenções das ONGs e do estado de estimular o associativismo, esbarram com o silêncio e a não motivação das/dos jovens. Não há motivação possível quando a participação juvenil é realizada sobre um sistema que lhes limita, restringe e configura os “bons” discursos. E desse sistema fazem parte as associações juvenis que reproduzem hierarquias e discursos do poder institucional. Detentores de vários capitais (são pagos, têm o saber legitimado por quem lhes confere o “direito” de associação), os activistas funcionam como vigilantes do “bom” comportamento sexual, não são percebidos pelos outros como colegas. Por estas razões, também as caixas de reclamação existentes nas escolas se encontram vazias e as/os jovens propõem, nomeadamente em relação ao assédio sexual, que se encontre lugares fora da escola, onde possam denunciar, ser ouvidas e “dar coragem, porque sem coragem fica sem saber o que falar” (Luísa 5).

No entanto, em Maputo, cidade e província, a denúncia aos pais e às direcções das escolas é utilizada frequentemente pela alunas como único meio de resistir, pese o facto de muitas afirmarem que quando o fazem são ameaçadas pelos professores (que exercem violência

física). É interessante, que ao contrário de Cabo Delgado e Zambézia, as jovens, embora mantendo a mesma relação de silêncio com as famílias, recorrem, por vezes aos pais para agir junto das direcções das escolas:

- “Eu sofri muito, falei com minha mãe, que também é outra maluca, ela fez muito barulho e confusão. (...) O director também é assediador” (Tânia 1).

Esta declaração tem o interesse acrescentado de revelar como a denúncia e o comportamento singulares da mãe (“a minha mãe é outra maluca”) são percebidos como uma transgressão à norma. Esta situação pode em parte ser explicada pelas particularidades na construção de processos de autonomização das pessoas (zonas de comércio transfronteiriço, estratégias de sobrevivência negociadas por vezes com muita violência) que resulta na desmistificação da escola como “lugar à parte” e do papel social do professor como educador.

Como se disse anteriormente há, particularmente na província de Maputo, referências ao assédio dos professores pelas alunas e vice-versa, entendido como forma legítima de cada um obter aquilo “que precisa”: “Professor, hei-de aparecer em tua casa, para vir estudar. (...) Outros professores dizem apareça” (Gabriela 1); “Ela tinha o costume de ir a casa do professor. (...) Ele disse, toma lá dinheiro para ires ao salão para pentear o cabelo” (Hortênsia 2).

Num ambiente de grande desordem e durante a realização das entrevistas, as alunas emitiram sinais constantes de “provocação” apelando em voz alta aos professores para que lhes “pague um refresco” e apontando com grandes manifestações os professores assediadores. Este clima transfere-se também para os bares à volta da escola, sem que perpassasse qualquer sentimento de vergonha ou retraimento. Neste sentido, o assédio assume uma dimensão de muita violência e impunidade: “Esse professor era muito atrevido. (...) Dizia, você tem rabo bonito, sabe?” (Tâmara 2). Ao contrário do

norte e centro do país onde as situações de assédio são descritas com dor e com pudor contidos e os professores são percebidos como “pais”, na província de Maputo as posições são mais claramente expressas e possivelmente pela ausência da “solidariedade mecânica” os professores, também objecto de assédio, são mais directamente responsabilizados.

A primeira e segunda situações (das meninas que são assediadas e se conformam e a das meninas que assediam) aparecem no discurso das jovens, muitas vezes associadas à moda e à utilização das roupas socialmente condenáveis na escola (não na rua ou discoteca), correspondendo ao modelo de normatividade produzido e partilhado em cada espaço e o seu incumprimento surge como não reconhecimento de si enquanto parte do grupo (Kaufmann, 1995). É isto que, em muitos discursos, justifica e autoriza o assédio sexual:

- “As meninas também têm culpa. (...) Elas vestem-se daquela maneira” (Manuela 3).

- “Deves trazer uma capulana, tu não sabes o que te vai acontecer na rua, é nossa cultura, por mais que tu negues é nossa cultura” (Clara 3).

- “Desenhar o corpo não pode, é assim que arranjam problemas com os professores. Eles não são bem culpados, homem é homem. (...) Por exemplo, quando aparece um adulto, um velho mesmo, tem idade para ser teu pai, e as meninas passam ao lado deles mal vestidas, com o umbigo de fora... Uma mulher não pode mostrar umbigo, não pode mostrar pernas” (Alberta 6).

Estes discursos, embora sejam mais explícitos nas zonas mais rurais de Cabo Delgado e Zambézia, são também o suporte da justificação para o assédio sexual, nas escolas urbanas, nomeadamente na cidade de Maputo. Nesta ordem de ideias, as meninas que dizem não serem assediadas “porque sou muito esperta” deixam perpassar uma ideia de culpa das outras raparigas, mesmo quando relatam casos de

resistência ao assédio. Esta situação, que pode ser comparável à que encontramos em contextos de alta modernidade (embora expressos de forma mais subtil) fica a dever-se à permanência de uma concepção do feminino que se constrói e se mantém por um sistema de regras acerca do corpo, que continuam a agenciar as desigualdades de género. A acusação e a responsabilização das meninas pelo assédio de que são vítimas, mostram bem como na incorporação do modelo cultural e na construção do feminino as mulheres são cúmplices e agentes da sua submissão: a noção de decência relativamente ao vestuário é uma forma de dominação. Consequentemente, as raparigas “descontroladas” que usam saias curtas expõem-se a uma violência que é social e culturalmente legítima. Significa que o “descontrolo feminino” justifica e despenaliza o assédio, fazendo da vítima agente do seu próprio sofrimento (Maffei da Silva, 1995).

Na província de Cabo Delgado há um discurso violento em relação às meninas assediadas ou que se supõe serem assediadas, com alusões aos bons resultados das raparigas só conseguidas com “entrega” do corpo. Por outro lado, o assédio é tomado como uma “fatalidade” (“eu rezo para não me acontecer isso”, afirmação de Vânia 3), expondo-se a impossibilidade de lidar com a situação. Estas representações entram em concordância com as disposições que caracterizam as relações sociais de género, como é exemplo a associação entre namoro e assédio, em que as jovens incorporam um modelo de relações amorosas construídas num exercício da sexualidade opressor e violento.

Se o assédio sexual é uma dimensão extremada da violência de género, também produz os elementos que confirmam as relações de género como relações de poder. É assim que o poder que se exerce sobre o corpo feminino, constringendo-o ao reconhecimento (no sentido weberiano da acção sobre a acção), é muitas vezes ocultado e rompido. Por outras palavras, independentemente da conformação com o assédio, as jovens são sujeitas ao arbitrário: “Nós estamos a lhes conceder [favores sexuais] mas eles nos deixam a sofrer. (...) Não

vamos passar de classe. (...) Ele tem a mania só de comer, (...) quando você aceita é a mesma coisa, você reprova” (Isabel 2).

Significa que não se está apenas face a um poder disciplinar que regula, mas um poder que se reproduz através da sua própria desregulação. O discurso da queixa (que é, muitas vezes, apenas de constatação) combina-se com uma representação negativa das raparigas “que conquistam”, como se elas, ao romperem com a naturalização da dominação, pusessem em causa a continuidade e a harmonia do modelo patriarcal.

A violação dos direitos humanos presente nestes discursos é pautada pela desigualdade de género. A culpa, o medo e a não denúncia, associando-se ao apelo à bondade, à tolerância e ao bom senso das raparigas, organizam de forma eficaz a violência exercida contra as mulheres. O facto de não se identificarem professores que tenham sido exemplarmente punidos e o discurso da ambiguidade por parte das direcções das escolas e do sector da educação, reforçam e comunicam uma concepção de que o assédio sexual cometido no contexto escolar é resultado de um conjunto de factores em que as responsabilidades da assediada e do assediador são igualmente repartidas. Significa que ao não definir o assédio sexual como uma expressão do poder masculino, sejam quais forem as circunstâncias e mesmo nos casos em que as raparigas assediam os professores, a educação escolar está a contribuir, com toda a legitimidade que possui, para a naturalização da violência de género. Esta situação é brutalmente acentuada quando se toma a idade como factor determinante para o julgamento. Isto é, há um consenso social de criminalização apenas no caso das crianças (antes da menarca), não se tendo em conta que a idade é apenas um dos elementos de agravamento da situação e que o fundamento do problema se encontra nas relações sociais de género.

Do mesmo modo, a permanência do assédio, em situações em que existe fardamento escolar e as regras são cumpridas, os argumentos mais utilizados (ambíguos e contraditórios) têm a ver com o poder

negocial que o corpo da rapariga representa e com a transferência do modelo da autoridade paterna para o professor:

- “Porque os professores quando estão aqui na escola eles são nossos pais. Agora eu não sei porque é que eles levam, eles a saírem para vir falar com a moça, dizer, ah eu gosto de ti, eu quero namorar contigo. Mas ele é o nosso pai e a maioria das moças elas aceitam porque têm medo no fim do ano de chumbarem” (Alberta 3).

Se o discurso acusatório das meninas ou a partilha da culpa com o assediador representa o discurso dominante (“alunas que conquistam e professores que gostam de conquistar”, fala de Gilberta 3), há algumas raparigas (20%), independentemente da idade e da origem social, que acusam abertamente os professores pela situação de assédio e desmistificam a justificação do vestuário:

- “Há daqueles professores que só de olhar para ti já te marcam: não, esta tem de ser minha. (...) Há professores que marcam, a roupa não tem nada a ver, pode ter uma miúda de calças largas e outra de sainha, ele pode escolher a de calças largas, ele quer ver o que tem por baixo das calças” (Cacilda 7).

- “As roupas são feitas para ser usadas, eu posso usar calças e acontece o mesmo” (Rafaela 1).

Por outro lado, muitas jovens que foram assediadas relataram-nos como esta forma de violência se prolonga/ou ao longo da escolaridade em contextos de grande sofrimento, solidão e impunidade. Não resistimos a transcrever a fala completa de uma dessas jovens:

- “Aconteceu para mim também quando estava a fazer a 7^a classe, é um professor que dava a disciplina de Português. E quando eu passo de classe, ele continuou a ser meu professor e meu vizinho. (...) A esposa foi uma pessoa muito amiga da minha mãe, na altura era ela nossa vizinha, ele era um senhor muito orgulhoso que no bairro não conversava com ninguém. Eu não sabia que ele era meu

vizinho, e foi o meu irmão que disse que o meu professor de português é nosso vizinho. Eu disse, ai é? Então o meu irmão mostrou-me a casa. Eu disse afinal fica aqui aquele professor? Então há-de passar a me dar aulas. Daí ele passou a me *paqueirar*¹⁷⁹, eu disse não, que não podia aceitar, eu neguei, é um senhor mesmo, um senhor crescido. Ele disse: tudo bem, se você nega e se você não me aceita, vamos ver quem é o professor, e se você quer apostar, quem é que você é para apostar? Eu sou teu professor. Eu disse: faça o que quiser mas eu nunca te vou aceitar. E eu tenho uma colega, uma colega amiga, sempre o que acontecia, eu contava a ela, ah aquele professor está a fazer isto para mim. Aquela amiga: ah, vais fazer o quê? Aceita lá, em vez de chumbares. Eu: hi, nada, não aceito. Então eu fui sentar na minha casa e pensei e também via na televisão falarem de direitos humanos. Então fui ter com minha Directora de Turma, eu expliquei tudo que estava a acontecer comigo, ela disse: está bom, vou-te ajudar. Ela prometeu-me ajudar, eu não sabia como ela iria me ajudar, então no Conselho de Notas ela sabia o que se estava a passar e eu fui juntando aquelas provas de avaliação, depois dei minha Directora de Turma, minha directora observou, viu que aquilo estava certo, então no Conselho de Notas, ela defende, todas as disciplinas eu estava boa, ela defende a disciplina de português, aquele professor aceitou fazer passar de classe. Na 7^a classe ele também foi meu professor então disse: eu já te disse, se você quer fazer a 7^a classe, ir fazer longe daqui, no mato, enquanto você continuar nesta escola aqui, vamos ver quem é o professor, você contratou aquela senhora para fazer o quê? O que ela é para ti? E tudo o que ele falava eu não respondia, eu ia para casa, eu contava à minha mãe e o meu irmão estava na mesma turma comigo, sabia o que estava a se passar, e meu irmão ia para casa e dizia: mamã, o que aquele professor está a fazer com tua filha, está a falar isso e isso, essa há-de chumbar, eu sinto muito. A minha mãe sabia do assunto. (...) Eu explicava, e ela escutava o que estava a se passar. (...) Passaram meses, as avaliações dele sempre foram a mesma coisa,

¹⁷⁹ Corruptela da expressão brasileira *paquerar*, usada no sentido de cortejar ou seduzir.

fazia o mesmo, porque eu na 7^a dominava português, eu fazia o mais possível para entender aquela disciplina para ele não ter razão de chumbar e eu sempre tirava positiva na disciplina dele, aquela professora sempre esteve ao meu lado, e perguntava: que tal, tuas notas na disciplina dele? Eu: ah, tão bem, estão bem. E ele sempre a *paqueirar*. Então no Conselho de Notas ele disse: vamos ver se você vai passar. Porque 7^a é uma classe de exame e eu fiz antes do novo currículo, então aquele professor vai no Conselho de Notas dá-me 2 na pauta. Eu junto aquelas provas de avaliação, dou à minha Directora de Turma, essa senhora manteve-se como Directora de Turma da 7^a também. Aquela professora viu, disse: deixa assim, eu vou resolver. Então 3^o trimestre, aquela professora viu que aquele professor estava a fazer tudo por tudo para me fazer chumbar, então aquela professora saiu, foi ter com o Director da escola, explicou tudo que estava a se passar, então num certo dia eu estava na turma na aula de biologia, então aparece o director da escola, chega na turma, diz: quem é a menina fulana? Então eu levantei. Ele disse: aparece na Direcção Pedagógica, quero falar contigo. Eu fiquei com medo, o que é que eu fiz? Eu não sabia que aquela professora foi denunciar a ele, então eu saí e fui para lá. Entrei no Gabinete e sentei. Ele disse: como é que acontece coisas assim e vocês não nos explicam? Eu disse: não estou a saber o que o senhor Director está a falar. Ele disse: eu já estou a saber de tudo que está a acontecer, eu já estou a saber que aquele professor está atrás de ti desde o ano passado, você nunca teve a coragem de vir nos contar e se aquela professora não me contasse? Eu falei: senhor director eu tive medo de vir contar, o senhor director poderia expulsar aquele professor e depois ele ia ficar sem emprego, depois ia odiar-me ou fazer-me mal” (Leontina 3).

Este discurso tem todas as componentes da violência de género na dimensão do assédio sexual. Em primeiro lugar, o poder do professor, acrescido por relações de vizinhança (em muitas zonas rurais, os vizinhos são considerados como membros da família) e de respeitabilidade social do agressor. Em segundo lugar, a permanência/resistência do assédio ao logo de dois anos lectivos, apesar da situação ser conhecida na escola no final do primeiro ano.

Em terceiro lugar, a humilhação da publicitação do caso entre os professores e a “solenidade” humilhante com que a jovem é chamada a comparecer na direcção da escola. Em quarto lugar, a tolerância da jovem com o agressor, como se a questão se resolvesse com o fim do acto de assediar, como se esse acto não fosse uma violação à sua condição de ser humano e finalmente a passividade fatalista da família, sem recursos, vulnerável e disposta a aceitar o poder arbitrário. Mas este discurso, que em si contém uma extrema brutalidade e desespero, tem também uma componente de grande esperança: a jovem revolta-se, não desiste e encontra uma professora que a compreende e a apoia.

Se o assédio sexual aparece em certos discursos como falta de respeito pelo seu próprio corpo, esta situação deve ser compreendida tendo em conta que as jovens não fazem mais do que reproduzir o modelo que faz deles seres subalternos, seja quando entregam o corpo ao professor, seja quando o entregam sem o desejarem ao marido. Há aqui, simultaneamente, uma sacralização e banalização do corpo feminino, traduzidas na impunidade com que o assédio sexual é tratado nas escolas. Por outro lado, há relatos de crianças que são mandadas prostituírem-se pelos pais, com a justificação da pobreza:

- “Eu acho que a mãe não agiu de uma boa forma, a menina tem uma irmã mais velha, eu acho que ela podia entregar a filha mais velha ou mesmo entregar-se porque já é crescida, em vez de entregar a filha que é ainda pequena, estava a fazer a 4ª classe” (Maria 5).

Este depoimento, que evidencia o envolvimento das famílias na prostituição, exprime uma concepção que, de algum modo, legitima a transformação do corpo feminino em veículo que garante acesso a benefícios.

Muito importante, mas muito pouco frequente, é o facto de algumas alunas procurarem, não no assédio dos professores e na resistência das alunas, a justificação para a reprovação: “tu chumbas porque não

tens nota e não porque não deste sexo” (Berta 2). Pensamos que esta fala levanta um problema que deve ser melhor investigado: muitas das acusações que são feitas sobre meninas assediadas, principalmente pelas colegas e pelos professores, podem ser apenas rumores que podendo ter uma base real, não correspondem contudo à situação. Significa que o aproveitamento escolar das jovens pode estar a ser manipulado, com o objectivo de justificar o insucesso escolar e desclassificar as raparigas, que pelo modo como se vestem e se comportam podem escapar à norma do grupo, ou seja, estamos perante uma estrutura de poder que é sujeita pelas e pelos alunos/os a sucessivas manipulações, num processo contínuo de negociação.

O olhar dos rapazes

No que respeita à posição dos jovens entrevistados, é interessante constatar que os rapazes, em todas as áreas espaciais da pesquisa, associam quase sempre o assédio sexual a poder:

- “Para o meu caso, assédio sexual é, quer dizer forçar, suponhamos um chefe, neste caso um professor ou director de empresa, vai forçar a sua secretária ou se calhar se for professor a sua aluna para ceder o sexo e em troca disso aumentar-lhe o salário ou se for professor aumentar a nota” (José 7).

Para a maioria dos rapazes (mais de 90%) a responsabilidade do assédio sexual é dos professores, sendo peremptórios nas medidas que propõem: denúncia, expulsão da escola e queixa à polícia: “Deve-se expulsar os professores porque a escola sempre protege os professores, mesmo quando são culpados” (Cândido 2); “Conquistar uma aluna que você dá aula é a mesma coisa que conquistar a sua própria filha, namorar com a própria filha” (Daniel 2).

No entanto, os discursos são perpassados por contradições entre a punição que dizem dever ser dada aos professores, com a desresponsabilização: “Devia ser preso.(...) É vulgar um homem procurar uma menina. (...) Elas andam quase sempre nuas” (Ferrão

1). Estas contradições expõem uma lógica de dominação através do contrato sexual (em contexto patriarcal), que garante a ordem de género actualizada através da integração dos elementos de contestação interna a essa mesma ordem.

Em quase todas as entrevistas parece haver uma assunção de que o assédio é uma dimensão da violência sexual, contudo, para a posição dos jovens a favor de uma punição exemplar dos professores, parece intervir também um elemento de rivalidade com os professores, que estão claramente numa situação de supremacia. As possibilidades que os rapazes têm de competir com os professores (e também com outros adultos fora da escola) são diminutas. Isto é, por vezes, objecto de manipulação por parte das raparigas que têm uma visão do amor como relação de troca do corpo por bens materiais. A questão central continua a ser a desvalorização/super valorização e negação da sexualidade feminina como expressão de direitos. O corpo feminino é o campo por excelência de disputa da dominação masculina, o corpo é representado e vivido como exterior e não para si. Parece-nos também que na combinação destes factores pode estar uma das explicações para a violação em grupo, a que as raparigas podem ser sujeitas quando saem das escolas: a violação aparece nestes casos como vingança e como punição, traduzindo rivalidades entre grupos de rapazes, onde as raparigas se transformam em instrumentos de castigo colectivo.

Embora, tal como referimos, os professores sejam responsabilizados pelo assédio, muitos alunos afirma que as raparigas “facilitam” e “provocam”, não existindo discursos de tolerância e compreensão com as vítimas. Alguns rapazes, nas províncias de Maputo e Cabo Delgado, concebem o assédio, independentemente da iniciativa ser do professor ou da rapariga, como um mal provocado pela “menoridade” das mulheres, ao contrário dos homens que são mais responsáveis, “são os que têm futuro”. Mesmo nos casos em que claramente os professores são identificados como responsáveis, a explicação encontrada para a penalização tem a ver com os atributos masculinos e femininos: o “juízo e razão” dos homens e a

“inferioridade” das mulheres. Nestes mesmos discursos, ao mesmo tempo que o homem é identificado como responsável, há um certo deslocamento da culpa para a vítima do assédio: está-se em presença de uma matriz de poder que estrutura as relações de género através da classificação da diferenciação sexual em desigualdade social (mulher-corpo e homem-mente).

As contradições entre e nos discursos das/dos entrevistados devem ser compreendidas numa lógica de funcionamento do modelo patriarcal organizada por relações de poder que definem sexualidades submissas. A construção social dos corpos, moldada por relações de género, remete-nos para a necessidade de interpretar as representações sociais sobre assédio sexual através dos dispositivos que regulam e expressam o poder, e que constroem o comportamento sexual dos sujeitos. As percepções que as/os alunos têm sobre o assédio sexual revelam como o poder controla e sanciona os corpos, seja pela adesão “totalitária” à dominação masculina, seja pela resistência, reproduzindo ou produzindo novas formas de contestação do androcentrismo. Se em ambos os casos as/os jovens são submetidas/os a uma concepção de sexualidade opressiva e violenta que prescreve e impõe a ordem patriarcal, as relações de poder que substanciam esta ordem permitem manipulações (como são exemplo as raparigas que assediam) que, embora não a decomponham, a obrigam a actualizar-se.

5.4. O sentido da violência

A introdução da dimensão da violência na pesquisa teve como primeiro objectivo o conhecimento das representações das/dos jovens sobre o conceito, procurando entender-se o sentido conferido por cada uma/um sobre o que consideram ser um “acto violento”. A identificação das principais formas de violência de género pelas e pelos jovens, as percepções sobre as causas e a relação entre vítimas e agressores e os factores de classificação e hierarquização da violência, constituíram o segundo objectivo.

Comparando as áreas de estudo, constata-se, em primeiro lugar, que o conceito de violência de género é pouco conhecido, embora nas zonas urbanas, principalmente na cidade de Maputo e nas zonas rurais da província de Maputo, haja por parte das/dos jovens uma tentativa de o definir correctamente. Isto não implica, contudo, que esse conhecimento seja integrado na análise concreta dos casos de violência relatados. Esta situação fica exposta na identificação das suas causas, que são na generalidade descritas como justificações que acentuam a vulnerabilidade física das mulheres, a natureza masculina e o não cumprimento do normativo de género. Por esta razão, o destaque que é dado à violência sexual como forma mais gravosa, tem quase sempre como alvo crianças muito pequenas, sendo encontradas explicações mais ou menos enviesadas para a violação de adolescentes e jovens.

Em segundo lugar, se a caracterização da violência pelas e pelos jovens, em todas as áreas espaciais de estudo, são descritas com frequência na primeira pessoa, nas províncias de Cabo Delgado e Maputo os discursos são mais directos, indiciando a existência de novas formas de violência. Esta situação pode ficar a dever-se a um conjunto de factores que tem a ver com um contexto escolar de muita violência, particularmente na província de Maputo, onde a violência física e moral perpassa tanto as relações entre professores e alunas/os, como as relações entre pares: “Quero bater aquela ali. (...) Ela sabe que eu namoro com tal fulano, (...) ela vai namorar. (...) Então luta-se lá na escola. (...) Todos os dias estão a lutar” (Hortênsia 1).

Ao ter o homem como centro da disputa e a mulher como agente do conflito, esta fala mostra como a construção do feminino se cumpre com eficácia através da adesão a relações de poder, centradas na punição da transgressão do modelo cultural.

Dois outros factores, embora aparentemente contraditórios, podem influenciar a situação na província de Maputo: por um lado, e como já foi referido, o processo de autonomização das/dos jovens, sendo

construído num meio social e culturalmente mais tenso e conflituoso, permite que as representações sejam traduzidas uma linguagem muito mais “forte”. Por outro lado, as contradições existentes no seio do modelo patriarcal assumem aqui uma exuberância não constatada noutros espaços. Referimo-nos já à violência física, mas também à violência sexual e à violência psicológica entre pares, que é aqui desmesurada. Uma explicação pode ser devido ao facto da falta de perspectiva futura dos jovens poder estar a afectar as representações das masculinidades, puras e duras. A ausência de emprego, as menores oportunidades de acesso à terra e a recursos a ela ligados, como o gado, pode estar a produzir efeitos no aumento da violência de género devido à incapacidade dos homens exercerem com “normalidade” o seu poder. Esta desregulação vai provocar recomposições das identidades: o direito natural de “mando” é posto em causa por novas realidades (como a presença massiva das mulheres no mercado informal) que não permite, porque não têm os meios para tal, manter as “velhas” legitimidades. Isto tem como consequência que as mulheres possuem mais possibilidades para agir, resistir e denunciar, mas também que sejam encontrados mecanismos muito mais violentos de regular as relações sociais de género: “Há outros que dizem: ah você não queres-me obedecer. (...) Pedes dinheiro a toda a hora, eu não tenho” (Ilda 1).

Nas províncias de Cabo Delgado e Maputo encontrámos várias menções ao incesto como violência: “Lá a minha vizinha tem a filha que o pai namorou. (...) A mãe foi lá e bateu na filha, ela continua lá a sofrer” (Felisberta 2).

Este testemunho demonstra como, para além do exercício de violência que é o incesto, a mãe, pela cumplicidade com o agressor, é um agente privilegiado de conservação da ordem que ensina a disciplina de género através de uma violência brutal. Se tivermos em conta que não foi feita ao grupo alvo nenhuma pergunta sobre o assunto, parece-nos que este problema ganha visibilidade inesperada, só explicável pela dimensão pública que está ter na sociedade moçambicana, permitindo aos jovens a sua nomeação. Por

outro lado, algumas das nossas entrevistadas combinam no mesmo discurso o casamento prematuro e o incesto como dimensões da violência sexual: “Um senhor violou uma sobrinha. (...) Tinha seis anos” (Vanessa 2). Do mesmo modo, a correspondência entre violência e o estímulo das famílias para as raparigas venderem o corpo é objecto frequente de denúncia, por parte dos jovens de ambos os sexos: “O pai não conseguiu gerir o seu negócio, ficou em casa. (...) Então obrigou a filha a ir encontrar-se com homens” (Julião 3).

Se compararmos os discursos de rapazes e raparigas, constatamos que em todas as áreas de estudo as/os jovens definiram a agressão física como principal forma de violência e as raparigas a violência sexual. Para todos, no entanto, violência significa uma acção que implica exercício da força sobre alguém. Para muito poucos a violência é identificada com as situações de exclusão vividas na casa e/ou na escola. Ou seja, a violência, inscrevendo-se como estruturante das relações e das hierarquias de género, dificilmente pode ser compreendida pelo grupo alvo como fazendo parte de um modelo de dominação masculina. Constata-se igualmente que embora muitos rapazes considerem a violação sexual como crime grave, os discursos circulam entre a condenação do acto e a culpa das vítimas. Há um padrão de masculinidade que se revê como naturalmente violento, como um culto que se traduz na agressividade, que é uma imagem de marca da *performance* masculina, face aos pares e na relação com as parceiras.

Com frequência a violência aparece associada à imposição da maternidade pelo parceiro ou família do parceiro:

- “Pedi a ele para usar pílula, então ele disse tá bom. (...) Então a mãe dele disse para ele: tás a ver meu filho, você meu filho não há-de ter filho. (...) E a mãe dele disse para mim: qual o motivo de usar pílula, hoje em dia na escola já não proíbem ir quando está

grávida. (...) Então levaram meu cartão, deitaram fora e começaram a me controlar (Tânia 1)¹⁸⁰.

Este discurso mostra à exaustão como a maternidade é, no modelo patriarcal, uma forma de manter a sexualidade feminina sob controle, e ao mesmo tempo, ao retirar o poder de decisão ao casal, legitima a intervenção da família do marido na reprodução das relações sociais de gênero. Esta actuação, própria de sociedades fortemente patriarcais, revela também a ameaça que representa o conhecimento sobre planeamento familiar, para a permanência da estrutura primária da desigualdade. Ter filhos não significa apenas riqueza e garantia para o futuro das famílias, como a argumentação cultural pretende, mas significa principalmente manter a dominação masculina, domesticando desejos e vontades.

No que se refere às jovens entrevistadas, muitos dos discursos sobre violência, mesmo nas situações em que não há consciência da gravidade dos actos relatados, revelam níveis grandes de sofrimento, seja porque assistem a situações diárias de violência doméstica, seja porque a sofrem. Mesmo quando não sabem identificar determinados actos como violentos, as descrições que fazem, sobre a vida sexual, sobre a discriminação constante de que são vítimas em casa, na rua e na escola, sobre as precauções que têm que tomar e sobre as estratégias que desenvolvem para serem socialmente reconhecidas e aceites, são percorridas por uma extrema e quase insuportável violência.

A violência sexual foi a forma de violência mais discutida, tendo sido identificadas opiniões muito diversas e por vezes divergentes. Para a maioria das jovens (80%) a violência sexual está associada à violação, quer dizer, considera-se que apenas quando há relações sexuais forçadas se pode falar em violência sexual. É nesta linha que se deve entender, antes de mais, a grande relevância que é conferida à

¹⁸⁰ Com esta afirmação a jovem descreve o diálogo que a sogra estabeleceu com o filho e com ela própria. O cartão a que se refere é a ficha de planeamento familiar fornecida pelos centros de saúde.

violação sexual cometida por desconhecidos e as dificuldades em caracterizar a violação no contexto do namoro ou da conjugalidade: “Tu andas na rua, ficam a dizer, filha da puta, sua vaca anda cá, não põe mais essa saínia aí. (...) Eles vão-nos violando e nós podemos apanhar SIDA ou ficar grávidas” (Maria 2).

Tal como este depoimento mostra, alguns discursos relacionam a gravidade da violação sexual mais com a transmissão de doenças do que com o acto em si, perpassando uma imagem de que, principalmente em situações de afectividade, há uma certa desculpabilização para o acto violento, associada ao uso de vestuário provocante: “Ela põe aquela roupa para chamar a atenção e ele é assim mesmo. (...) Tem aquela vontade” (Manuela 1).

É interessante constatar que se para muitas alunas a violência sexual é provocada pela utilização de roupas consideradas provocadoras, para outras (40%) a violência sexual, na sua forma mais clara, a violação, não tem justificação:

- “Acho que a tua opinião está errada. Os violadores fazem isso de propósito, depois dizem ela estava a me provocar. (...) Então ele é um animal que não consegue controlar, ele é um cão que viu um osso?” (Manuela 1).

- “A roupa nada tem a ver com violação, basta ser rapariga para violar” (Alberta 1).

Por outro lado, e provavelmente devido ao efeito combinado do combate contra a violência sexual e da influência da escola (novos saberes, novos amigos, mais auto estima), começa a surgir um discurso de resistência à chantagem amorosa, identificando-a com tentativa de violação:

- “Eu disse não, ele não me violou mas ele queria me violar. Ele tentou mas não conseguiu, lutamos mas ele não conseguiu. Meu pai ficou muito chateado comigo, ficaram a olhar para mim quando cheguei a casa. Mandaram ir tomar banho. Meu pai disse, amanhã

temos que ir para casa do moço. Eu disse não papá, não faz isso, há-de ficar mal, os vizinhos vão saber o que aconteceu ontem. Eu pedi desculpas. Ele disse está bom, mas não repitas mais isso” (Belmira 3).

Mais uma vez, é impressionante constatar a falta de compreensão e o olhar acusador dos pais, mesmo em situações em que a jovem se defende, e o sentimento de vergonha e culpa da vítima, como se partilhasse a responsabilidade pela agressão. Esta situação tipifica claramente a violência que atravessa a ordem social de género, que ao ser posta em causa (como é exemplo a atitude de resistência desta jovem), desoculta mecanismos perversos que, recuperando e apropriando-se da contestação, mantêm a estrutura da dominação.

Mas são os discursos de raparigas que vivem em conjugalidade, os que mostram mais claramente o ciclo de violência. Veja-se a seguir os testemunhos de duas jovens na cidade de Maputo, numa entrevista colectiva:

- “Ele sempre metia a mão por baixo quando eu chegava a casa para ver se eu traía. (...) Ele pode chegar a qualquer hora mas quer sempre fazer amor comigo, a pessoa não está bem disposta mas tem que aguentar. (...) Eu deixo mas fico quieta, ele continua”.

- “O meu marido desaparece e não diz onde vai. (...) Sai na 6^a feira e volta na 2^a. (...) Ele bate-me, mas é muito calmo, depois pede desculpas. Ele interfere na minha maneira de vestir. (...) Eu faço o que ele quer porque tenho o meu filho ali, não quero sair dali.

O consentimento e a cumplicidade silenciosa com a violência sofrida é uma estratégia de sobrevivência, não apenas no sentido material, mas no sentido mais amplo de reconhecimento e acordo social. Ao atribuir à mulher a boa gestão dos afectos e dos conflitos domésticos, simultaneamente a responsabiliza pela ruptura do fundamento da

ordem social e nessa ordem dos seus espaços e instituições vitais: a casa, a família e o casamento.

A violação cometida em grupo por desconhecidos é profusamente descrita na província de Maputo, muitas vezes considerada como a única forma de violência sexual: “As miúdas que estudam à noite encontram moços na estrada. (...) Quase sempre são cinco. (...) Pegam e violam ali na estrada” (Hortênsia 1). Este relato mostra como a experiência quotidiana da violência está de tal modo incorporada na vida das jovens que apenas a que escapa do campo da “normalidade” é reconhecida. Por esta razão, muitas raparigas e principalmente os rapazes, definem como vítima da violência sexual apenas as crianças de tenra idade.

Alguns rapazes e raparigas descrevem casos de violência sexual cometida em grupo, contra jovens caracterizadas como raparigas que “se julgam importantes”, que “não conversam com rapazes”, que “não saem à noite”:

- “Eu gostaria de dizer essa coisa de violação, assisti um meu amigo, dizia que a irmã era virgem, então os amigos mostraram que a irmã não era virgem. Conquistaram a irmã, meteram num quarto e apagaram a luz, foram chamar o próprio irmão, todo o grupo, quase 7, teve relações com ela, ele esteve com a irmã, sim, sem saber que era a irmã. Depois de tudo, ligam a luz, era a irmã dele. O homem viajou, até foi a Beira, ele já abandonou a casa, é isso” (Daniel 3).

Se o corpo da rapariga é o meio utilizado pelos homens para resolverem conflitos e marcar posições, as explicações para este acto brutal têm que ser encontradas não na incapacidade de controlo da acção, pela exuberância brutal e pelo contexto em que é exercida, mas mais exactamente pela reposição de um poder que simbolicamente estaria a ser posto em causa. Nesta ordem de ideias há também discursos em que a violação pela rejeição aparece como causa, o silêncio da vítima como vergonha e a impunidade como garantia:

- “Aconteceu com minha prima. (...) Um moço queria conquistar ela negou. (...) Então ele convidou um amigo, esperou por ela, amarraram com um lenço na boa e violaram. (...) Ela não disse nada. (...) Quando acordou a cama estava toda cheia de sangue, levaram para o hospital. (...) Sabe-se quem são e já ameaçaram que vão voltar se ela falar” (Tâmara 1).

No que diz respeito à posição dos rapazes sobre violência sexual há duas questões que pensamos ser útil relevar: a primeira, referida anteriormente, é uma concepção de violência sexual ligada principalmente às relações sexuais com crianças: “Violência é fazer sexo com uma criança” (Fernando 5); “Violência é quando um homem de 20 namora com uma menina de 10” (Vasco 3).

A segunda questão, é que os discursos dos jovens demonstram um maior contacto com as definições internacionais sobre violência sexual contra as mulheres, relacionando-a com violação de direitos:

- “Um acto de esforçar alguém a fazer algo. Isso acontece com a mulher, quando é obrigada a fazer sexo sem querer. (...) Direitos sexuais são os direitos que as pessoas têm de ser livres, como por exemplo, a mulher tem o direito de ter escolha nas relações sexuais, ela não pode ser obrigada a fazer sexo só porque o seu marido quer, ela tem o direito de recusar” (Mário 2).

- “Direitos sexuais é quando a mulher tem o direito de se proteger de violência sexual ou violência doméstica. Ela tem direito de ir ao tribunal, de denunciar e exigir os seus direitos” (Cândido 2).

Esta abordagem da violência como violação dos direitos humanos, mesmo no contexto conjugal, pode ficar a dever-se a uma maior informação e familiarização com os discursos da luta contra a violência, e pode também indiciar (embora o assunto mereça ser melhor investigado) uma nova forma de representar as relações sociais de género.

Relativamente à violência doméstica distinguem-se três percepções nos discursos das raparigas. A primeira são as raparigas (60%) que embora não aceitem a violência, reconhecem que há situações que a justificam:

- “Se houver traição” (Cacilda 1).

- “Eu já apanhei mas também fiz uma coisa bem erradíssima. (...) Ele tem problemas de nervosismo” (Belmira 6).

- “Quando você não responde bem, o marido tem o direito de lhe bater. (...) Ela está a violar, ele tem o direito de bater, sim” (Isabel 2).

- “Ele é o nosso dono” (Isabel 1).

Esta concepção da violência como forma de correcção ou então justificada pelos “nervos” do parceiro, é inerente não apenas a um modelo cultural violento mas um modelo que se constrói em violência.

A segunda posição, que representa cerca de 20% das jovens entrevistadas, julga a violência como prova de amor (como estruturante da relação amorosa):

- “Muitas provocam os namorados e também gostam de apanhar” (Manuela 4).

- “Bater um pouco é bom, para mostrar que existe amor, senão aquilo já é só amizade. (...) Se o meu namorado nunca zangasse eu iria estranhar, se aprontasse sempre e ele olhar só para mim nunca bater, eu iria estranhar” (Clara 6).

O que se verifica é que este ciclo de violência, que é constante nas relações entre mulheres e homens significa a incorporação da rotina da violência, seja qual for a sua dimensão, como experiência da vida das mulheres. No entanto, tal como em relação à violência sexual, há

jovens (20%) que contrariam os discursos da conformação, rejeitando a violência doméstica e revoltando-se:

- “Nem que a vaca tussa eu aceito! Posso chorar mas vou lutar. (...) Vou para a esquadra” (Maria 2).

- “Os homens não têm o direito de bater” (Vanessa 1).

Neste grupo de jovens que não justificam a violência doméstica, há um outro grupo (cerca de 10%) que ao mesmo tempo que afirma não aceitar a violência doméstica relativamente a si próprias, a justifica em relação a outras jovens. Há nestas falas uma combinação do discurso politicamente correcto com uma ideologia que tem subjacente a conformação com a violência de género, visível no sentimento de superioridade implícito na forma como se referem às outras raparigas, capazes, elas sim, de aceitar a violência e até de a merecerem. Estas aparentes incongruências só podem ser interpretadas no quadro dos processos de construção das identidades de género, ou seja, a conformidade com a violência exercida sobre as mulheres, é uma componente que estrutura e dá coesão aos mecanismos de submissão. Esta eficácia da educação para a submissão fica ainda mais visível quando as meninas não aceitam a violência doméstica no contexto do namoro, mas a justificam no casamento, significando que a mulher casada deve comportar-se em função de um sistema que a coloca como definitivamente dependente.

Do mesmo modo, se a violência de género estrutura as relações de género, há que ter em conta também a resposta feminina à violência, que se traduz, por exemplo, nos insultos das raparigas às outras raparigas, na provocação dos parceiros, na intriga contra as chamadas raparigas sedutoras.

Ao contrário das raparigas, e tal como foi referido em relação à concepção sobre violência sexual, muitos rapazes têm uma abordagem mais incisiva e informada sobre violência doméstica,

considerando-a implicitamente como crime público, destacando como principais vítimas da violência as crianças e as mulheres: “O direito que as mulheres têm de se proteger contra os maus tratos do marido” (Manuel 7). Há outros também que a justificam: “Há um vizinho que batia sempre na mulher, não sei o que a mulher costuma fazer ao marido” (Fonseca 4).

Assim, a violência de gênero não pode ser compreendida apenas como expressão de um modelo cultural que se ordena em função da desigualdade entre sexos. É necessário, para atingirmos as suas diferentes e divergentes posições e dimensões, desconstruirmos os processos de conformismo e de contestação que são subjacentes à estrutura de dominação. É necessário ter em conta, nos discursos das/dos jovens sobre o sentido da violência, que a contradição entre “as vontades” de resistência e a necessidade de inclusão social determinam representações e práticas, em função da organização e da pluridimensionalidade que estrutura as relações sociais de gênero como relações de poder. O que se constatou é precisamente essa incoerência, manifesta num vai e vem, fluido e ambíguo, entre a necessidade de reconhecimento pelos pares e a conformidade coerciva imposta pela ordem social (Maffesoli, 1988).

Se a escola como espaço privilegiado da produção e transmissão do capital cultural tem um papel chave na conservação dos modelos de dominação, a escola enquanto lugar de produção de novos saberes e novas relações deveria ser a “forma” por excelência de descolonização, o espaço de recriação/revisão de conhecimentos e valores. Esta abordagem em que a escola pode ser simultaneamente conservação, transgressão e fonte de conflito exige, para compreendermos o seu papel na construção das identidades sociais das/dos jovens, que atendamos ao modo como os diferentes actores exprimem as expectativas sociais, quer na relação que estabelecem entre si, quer na forma como recriam e transmitem o capital cultural. Significa reconhecer as possibilidades que professores e alunos têm, ou não, de influenciar uma ideologia de ensino assente na autoridade da instrução escolar. É nesta linha que alguns sociólogos da educação

consideram o autoritarismo da educação escolar, configurado em função de uma ordem que legitima o corpo de saberes de acordo com a cultura dominante, como o elemento chave para restringir o acesso ao conhecimento (Baudelot e Estabelet, 1981). Quer isto dizer que a escola reproduz a ordem dominante numa lógica em que os novos conhecimentos são apropriados e inscritos na estrutura social, contribuindo para conservar os sistemas de funcionamento social (Giroux e Aronowitz, 1992). No caso da nossa pesquisa e em relação às diferentes formas de violência de género, a escola silencia: nada existe nas disciplinas que leve à reflexão e à desconstrução e nada existe na relação professor-aluna/o que permita desenvolver uma cultura de paz e uma cultura democrática, condição central para romper com a estrutura da desigualdade entre mulheres e homens. A pacificação das relações sociais de género, determinada por uma matriz de poder fundada na injustiça de género, significa ainda a produção de arranjos e de cumplicidades que submetem a ruptura com a violência a um modelo cultural que naturaliza a desigualdade.

Escola: trânsitos e permanências

O que procurámos analisar neste capítulo, através dos discursos dos alunos, foram os mecanismos utilizados para impor ou romper com a ideologia dominante, na sua dimensão de género, isto é, de que modo o saber escolar promove, através dos seus rituais e códigos, uma visão do mundo que permite questionar a ordem e o modelo cultural dominantes.

O sistema de educação moçambicano, como aliás ocorre com outros sistemas escolares, tem a função de incorporar saberes e valores que respondam às necessidades sociais ou pelo menos àquilo que a ideologia dominante considera o “saber fundamental”. A organização curricular constrói-se em torno do que em dado momento histórico se considera central transmitir e incorporar. A filosofia subjacente ao curriculum do ensino secundário geral acentua a aprendizagem de um conjunto de saberes técnicos básicos que prepara os alunos para a continuação dos estudos. A questão que se coloca no caso da nossa

pesquisa é, em primeiro lugar, saber se a oferta corresponde às necessidades e expectativas das/dos jovens, e em segundo lugar, interrogar os mecanismos (o que se considera de curriculum oculto) que medeiam a incorporação dos saberes em novos valores e práticas. Quando falamos em mediações, estamos a referirmo-nos tanto aos mediadores como aos rituais de mediação e aos arranjos para conciliar possíveis oposições e conflitos entre os valores e as práticas sociais, e os valores e práticas que a escola desenvolve.

No que se refere ao problema da oferta escolar, ficou demonstrado em todos os discursos que as/os jovens constroem as suas expectativas em torno dos conhecimentos que lhes são transmitidos, existindo uma representação muito positiva das possibilidades que a escola cria em termos de valorização pessoal. Para as/os alunas/os fica clara a função determinante do saber escolar na construção do futuro, de uma profissão, de um trabalho. Para as alunas, a escola permite antever, para além disso, uma independência económica que é representada como oportunidade de aumentar o leque das opções de vida e de ter mais controlo sobre si e o seu futuro. Portanto, a escola é fundamental na construção de uma identidade feminina mais liberta das múltiplas e perpétuas opressões/agressões de género. E neste sentido, em Moçambique tem-se desenvolvido um grande esforço para aumentar o acesso e a permanência das alunas na escola. O que é importante analisar é se a política de maior paridade no acesso à escola corresponde ao aumento da equidade e da justiça de género, quer dizer, se o modelo cultural que estrutura a desigualdade entre mulheres e homens é, ou não, objecto premeditado de desconstrução, tanto no que se refere ao conteúdo dos saberes transmitidos, como aos rituais e aos códigos expressos na aprendizagem. E aqui coloca-se o problema do papel da escola como agente de mudança ou como agente de controlo social, e das tensões de mudança e o controlo.

É esta mediação e o que ela comporta em termos de construção de novas representações da vida e do mundo, que procurámos também analisar. Parece ter sido demonstrado neste trabalho, que persiste no

ensino moçambicano uma relação autoritária entre professores e alunas/os que não permite, ou permite com dificuldade, a intervenção das/os jovens como sujeitos de educação. Os professores são os transmissores de um saber legítimo não sujeito ao debate e ao questionamento e não “utilizável”. Um exemplo é o ensino sobre reprodução e sexualidade, que se limita a fornecer informação sobre processos biológicos, sobre os quais se constroem atributos que culturalizam o corpo biológico, conferindo-lhe símbolos e valores que sustentam a necessidade de controlo social (Natansohn, 2005). Estes símbolos e valores, no que às relações de género diz respeito, vão legitimar um modelo cultural hegemónico, que confere naturalidade à subordinação da mulher. A linguagem utilizada para estimular umas e outros, para categorizar o insucesso, para avaliar as competências, sugere a necessidade da ordem dominante vigiar o corpo feminino, enclausurando-o, apesar das tensões inerentes à aparente horizontalidade dos processos pedagógicos. Não é por acaso que o assédio sexual existe e se mantém nas brumas dos rumores, não é por acaso que a gravidez das meninas é nocturna, não apenas no sentido material da exclusão de convivência com as/os colegas, mas no sentido simbólico de pecado e transgressão. A acrescentar, refira-se a fragilidade das acções desenvolvidas pelas associações juvenis existentes na escola. Criadas para responder às inquietações das/dos jovens sobre sexualidade, as associações, pelo modo como se inserem na estrutura escolar, não são, ao olhar juvenil, fiáveis. Rapazes e raparigas concebem as associações como algo que lhes é institucionalmente imposto, tendo face a elas uma atitude de precaução, relativamente ao conhecimento que procuram transmitir e aos juízos de valor que elaboram. Há nas associações um discurso demasiado “correcto”, procurando mais os acordos com o modelo social e escolar de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis do que com direitos. Isto é notório nos *spots* televisivos e peças de teatro, onde as questões relacionadas com o uso do preservativo deixam transparecer uma ideia de sexualidade sob controlo.

Finalmente gostaríamos de referir que os avanços produzidos em Moçambique relativos à igualdade de género, e que são notáveis no

campo legal e no acesso das raparigas à educação, apenas significarão assunção plena de direitos quando for abalado o modelo cultural que hegemoniza.

Conclusões

Ao propormo-nos analisar a construção das identidades de jovens, procurámos identificar, em primeiro lugar, o papel das instituições na produção do sujeito e os processos e mecanismos utilizados pelos jovens para se vincularem e desvincularem dos espaços de pertença. Ao pôr em diálogo dois modelos de socialização que se diferenciam pela estrutura e hierarquia, como a família e a escola, destacámos os níveis de conflitualidade e complementaridade que existem entre estes espaços, os efeitos de novos contextos sociais e culturais na sua adaptação e/ou resistência à modernidade e, ainda os dispositivos usados pelos jovens, para aderir ou romper com uma ordem hegemónica, produzindo valores e condutas que lhes permite reconhecerem-se como pessoas.

A adopção de uma abordagem de género permitiu desocultar os agentes e os elementos de socialização que, intervindo na ordem social, servem para caracterizar a construção do masculino e feminino. Rompendo como uma visão generalizadora da categoria jovens, tomámos como pressuposto que se as desigualdades sociais assentes na origem social e nas disposições de classe podem orientar oportunidades e escolhas, não explicam a permanência da estrutura de poder que organiza as relações sociais entre mulheres e homens. Nesta ordem de ideias, em cada um dos temas tratados neste livro, procurámos “radicalizar” as representações e as práticas das/dos jovens presentes nas suas estruturas discursivas, em torno da compreensão do comportamento dos agentes e instrumentos de

socialização e das apropriações realizadas pelo grupo alvo para construir identidades de género.

A análise da família como uma das principais instâncias de validação da ordem de género, se não permitiu encontrar tendências na sua composição e caracterização, possibilitou destacar as formas que orientam e fazem interagir a distribuição do autoridade e do poder familiar com as respostas juvenis, tanto no sentido da inclusão familiar como no processo de individuação.

No discurso juvenil, a adaptação das famílias ao discurso público da igualdade foi sempre permeada pelo conflito e ambiguidade entre a formalização política dessa igualdade e o modelo cultural de desigualdade. Embora dependentes de uma grande diversidade de factores, a divisão de trabalho e a aprendizagem da sexualidade remetem-nos para a distribuição de poder entre mulheres e homens, entre crianças, jovens e adultos, constituindo a rede de comunicação que a família tem ao seu dispor para formatar papéis. Sobre eles, ou melhor sobre o que se consideram os papéis conformes aos valores e às normas sociais, se vão produzindo na intersecção entre espaços e actores, adaptações e ajustamentos que predispõem a novas configurações.

Embora em todas as áreas espaciais o sexo e a idade sejam marcadores de poder, reflectindo-se na divisão de papéis parentais e em expectativas diferenciadas relativamente às raparigas e aos rapazes, constatou-se que nos centros urbanos, particularmente no sul do país, há famílias que adaptam de forma menos conflitual elementos que provêm de outros espaços e redes de sociabilidade, como se pode ver no acesso das jovens à escola, na disponibilidade de tempo para estudar, na existência de variadas estratégias de negociação e na exclusão do silêncio como fundamento de comunicação com os filhos. No entanto, esta situação, principalmente nas zonas atingidas simultânea e directamente pela guerra civil e mobilidade social, pela inversão das políticas económicas e pela exposição permanente a novas e contraditórias

informações, coexiste com o enfraquecimento das famílias como instância produtora de valores e de controlo sobre os comportamentos juvenis. Disto resulta, no que se refere às alterações da estrutura de dominação masculina, tanto uma maior ocultação do modelo tradicional de dominação, como o aumento da possibilidade das/dos jovens mobilizarem recursos e oportunidades que lhes permite novas vinculações identitárias. É o que acontece, por exemplo, na província de Maputo, onde as interações na família e na escola são agenciadas por uma grande violência, que resulta da ruptura com os modelos de socialização propostos, e também por uma busca, sempre instável, de identificação. Neste contexto, foi possível constatar que ao mesmo tempo que a ordem de género procura manter-se recorrendo aos mecanismos tradicionais, assiste-se ao despoletar de elementos que nos remetem tanto para a acção liberta das opressões de género do sujeito mulher, como para o reforço do modelo de dominação, através, por exemplo, de uma concepção de sexualidade feminina construída em torno de uma identidade dominada. É o caso do assédio sexual das raparigas em contexto escolar, que é percebido e praticado não apenas em contexto de vulnerabilidade da aluna face ao poder do professor, mas em função de uma estratégia por parte das alunas que, reconhecendo o sexo como bem de troca, o negociam para obter resultados escolares.

Na aprendizagem familiar dos papéis sociais de raparigas e de rapazes há dois aspectos a que demos particular importância: a divisão do trabalho e a sexualidade. A divisão de trabalho é provavelmente a expressão mais evidente de como se organiza a hierarquia de género na família e como é determinante não apenas para a diminuição das horas dedicadas ao estudo pelas raparigas, mas, principalmente, como este processo contínuo e “normal” de valorização das “competências” femininas é incorporado nas identidades das raparigas. É interessante constatar que o estatuto social das famílias não é suficiente para distinguir, no que à divisão do trabalho doméstico diz respeito, posições que possam induzir o surgimento de uma concepção mais equitativa e justa. Encontrámos,

tanto nos grupos sociais com capital cultural e económico (em que a mãe ocupa o papel de suporte do bem estar da família), como entre os menos letrados e mais pobres, uma coincidência de posições acerca da partilha das actividades domésticas pelos dois sexos, o que mostra claramente que as relações de género são transversais ao universo social. A importância da divisão sexual do trabalho doméstico e a necessidade de ser interpretada, é menos o facto de ele ser realizado essencialmente pelas raparigas mas o facto de por essa razão ele ser desclassificado. Esta situação reflecte-se nas representações negativas que a maioria dos rapazes entrevistados (mesmo os que realizam tarefas na casa) tem do trabalho doméstico, concebido como atentatório à dignidade masculina e como subversivo da “cultura africana”. A utilização do recuso cultural para justificar a desigualdade entendida como natural e justa, reflecte, na realidade, a ambiguidade do discurso político que insiste na valorização da mulher enquanto mãe, esposa e trabalhadora. Mais uma vez estamos perante uma tentativa de enquadrar, controlar e limitar os danos que a luta das mulheres provoca na ordem androcrática.

Se tomamos como pressuposto que a escola é um campo onde se reproduzem as pautas normativas e os sistemas de valores sociais, instituindo-se também como espaço de igualdade e neutralidade sexual, a questão que se coloca é como se produz a negociação entre finalidades aparentemente distintas. O modo como a divisão sexual do trabalho doméstico é transposta para a escola permite-nos pôr em evidência os conflitos entre realidades e espaços que se pretendem socialmente complementares, mas se distinguem e contrariam.

No caso desta pesquisa foram evidentes as tensões entre agentes e mecanismos de socialização na partilha das funções de educação dos jovens, que por sua vez integram nos processos de identificação elementos que se constituem por referência a instrumentos e redes de sociabilidade fora do controlo da família e da escola. Embora essas tensões e a diferenciação dos mecanismos de interacção sejam expressas em tendências, visíveis no modo como as/os jovens

percebem as compatibilidades entre os dois meios de pertença, fica claro em todas elas a separação entre instrução e educação. Ou seja, ao acrescentar saber a um modelo de socialização familiar que se organiza em função da estrutura de género, a escola não actua sobre as hierarquias de género, nem pelos conteúdos que transmite, nem pela divisão de trabalho que aí se estabelece (as meninas são quase sempre adjuntas de chefes de turma), nem pela linguagem (que discrimina). No entanto, embora não tendo a intencionalidade de alterar as relações de subalternidade, o facto da escola se constituir como uma realidade negociada, em que lógicas díspares se entrecruzam, as/os jovens têm a possibilidade, e fazem-no, de contestação e resistência à reprodução das desigualdades de género.

No que respeita à sexualidade, questão circular da pesquisa, o normativo que orienta a construção das identidades sexuais na sua articulação com as identidades de género, foi analisado em função de uma série de factores que conjugados determinam as representações e práticas que informam a sexualidade juvenil. Se os silêncios ou uma verbalização punitiva sobre sexo está presente, segundo os discursos juvenis, nas famílias das unidades de análise, há distinções regionais, principalmente entre a cidade e província de Maputo e Baixa Zambézia e a província de Cabo Delgado e a Alta Zambézia. Essas diferenças, embora não sejam suportadas por concepções antagónicas sobre sexualidade, pela importância que têm na construção das identidades sexuais determinam com maior rigor e legitimidade as percepções e os comportamentos sexuais. Referimo-nos aos ritos de iniciação que, pesem todas as mudanças a que têm sido sujeitos, continuam a impor a conservação de uma estrutura que assenta na subordinação do corpo feminino. Ao prescreverem normas e valores sobre papéis sociais, os ritos são um elemento central de articulação entre identidades de género e identidades sexuais. Os ensinamentos aí produzidos, mesmo os mais inocentes e “modernizantes” como a aprendizagem sobre a higiene corporal e a prevenção do HIV/SIDA, são enformados por uma classificação de género que faz dos homens seres do “mando” e da razão e faz das mulheres seres para a obediência e para o prazer masculino.

É interessante constatar que a manutenção da estrutura da aprendizagem sexual que pretende prescrever o início das relações sexuais e a gravidez ao casamento, é contrariada hoje pela existência de uma “rebelião” juvenil traduzida no aumento da gravidez e das uniões sem controlo familiar. As jovens, ao fazerem uso do conhecimento aprendido nos ritos, fora do contexto socialmente expectável, estão na realidade a apropriarem-se dos ensinamentos aí produzidos, aprofundando ou não a estrutura de dominação. Face a uma realidade que é móvel e plural, fica cada vez mais clara a impossibilidade de conciliar o discurso político de direitos com o discurso de conservação de uma cultura que a ordem dominante no senso comum, concebe como uniforme e imutável.

Construídos sobre dispositivos que constituem a herança cultural, os roteiros sexuais são eles próprios reconfigurados em função dos processos e mecanismos de apropriação que renovam ou confirmam os elementos que fornecem a coesão identitária. É neste sentido que a escola pode oferecer, pelas finalidades que persegue, pelas interações que estabelece e pelos conteúdos que transmite, recursos e oportunidades que ao serem mobilizados pelas e pelos jovens podem romper, reajustar e/ou recompor o espartilho imposto pelo modelo patriarcal. No entanto, o que se constatou em primeiro lugar, é que os conhecimentos sobre sexualidade transmitidos pela escola não interferem ou interferem muito pouco com a estrutura de género, mesmo quando se trata de informação sobre reprodução e prevenção do HIV/SIDA. Ou seja, a escola, colocando as questões longe das experiências concretas dos jovens, não questiona e até reforça as interdições sobre o conhecimento e o exercício da sexualidade e a sua relação com os direitos humanos. Esta situação explica em parte as resistências dos agentes escolares em falarem em assédio sexual dos professores sobre as alunas e em classificá-lo como dimensão da violência sexual, sendo antes percebido como efeito da natural e legítima dominação masculina. Mas ao mesmo tempo que na escola se políam o conhecimento e as experiências juvenis, a circulação das/dos jovens por outros espaços e a exposição a múltiplas e contraditórias fontes de informação, leva-os a

desenvolver estratégias de contra dominação que subvertem e contestam os mecanismos de subalternidade, manipulando-os a seu favor.

Assim, a construção das identidades juvenis em contexto escolar tem que ser vista não apenas em termos de conflito e complementaridades entre normativos que querem impor aos jovens um comportamento hegemónico e conforme às expectativas sociais, mas também em função dos factores que, agindo sobre os espaços família e escola, põem em causa a estabilidade desejada, e da “capacidade” dos jovens de se darem sentido, reordenarem e reconstruírem os processos e os mecanismos de adesão. Na luta entre monopólios (do saber escolar e do saber familiar) e nos seus interstícios, os jovens propõem, negociam e imprimem disposições que vão orientando o processo de individuação. Como constatámos ao longo da pesquisa, contextos sociais e culturais tão diversificados como os que constituíram as áreas espaciais de estudo, particularmente a maior ou menor exposição à modernidade, reflectem-se e influenciam a construção das identidades de género. Como ficou evidente, principalmente na província de Maputo, existem formas de contestação da dominação masculina, traduzidas, por exemplo, na assunção da iniciativa das raparigas na relação sexual como meio para atingir os fins desejados, podendo indiciar uma reversão dos mecanismos de subalternidade. No entanto, na realidade, o que se verifica não é tanto a ruptura com o modelo patriarcal, mas a sua adaptação a novos contextos.

Face às assimetrias de género no acesso e permanência das alunas na escola, as políticas de educação definem estratégias e criam dispositivos para aumentar a escolaridade e a manutenção no sistema de um crescente número de jovens raparigas. No entanto, quando se analisa a sua aplicação, verifica-se um grande desfasamento entre uma filosofia de igualdade e a manutenção de uma realidade educativa que não favorece a alteração das relações sociais de género. Centralizado no saber escolar e na transmissão de um conhecimento disciplinar espartilhado em verdades

inquestionáveis, a escola pelo que ensina e principalmente como ensina, não tem sido ainda capaz de actuar no sentido de desenvolver a capacidade de intervenção dos jovens, transformando-os em sujeitos de direitos.

A relação que se estabelece na sala de aula entre professor e aluna/o constitui um micro- espaço privilegiado de visibilidade, tanto das finalidades instrucionais do sistema de educação (saberes transmitidos e didácticas utilizadas) como dos modelos que “disciplinam”, organizam e medeiam os saberes aprendidos, isto é, dos processos e dos mecanismos que configuram os bons comportamentos. Da análise que foi realizada, há duas dimensões que merecem destaque: a primeira é a dominação de uma concepção autoritária do saber, revelada pela negação do papel da/o aluna/o na construção do conhecimento. Este modelo, que parte da “ignorância científica” dos jovens, leva à sobreposição de conhecimentos técnicos e comuns e ao não desenvolvimento do espírito crítico. A segunda dimensão relacionada com a primeira é a discriminação de género que perpassa explícita ou implicitamente pelos discursos dos professores e que revela a reprodução da hierarquia familiar. Embora haja interpretações diferentes e até contraditórias entre os rapazes e as raparigas, constata-se que a ordem do discurso assenta na naturalização da desigualdade, isto é, a escola, com uma aparência formal de igualdade, contribui, com toda a legitimidade que possui, para dar corpo à naturalização da desigualdade. Quer dizer, pelas relações que estabelece a escola não põe em causa a estrutura da desigualdade, como são exemplo os discursos dos professores sobre o sucesso escolar dos rapazes e raparigas, percebidos pelas e pelos jovens como meios de distinguir e organizar as expectativas de cada sexo em relação ao futuro.

Esta situação tem reflexos na reprodução e até no reforço do modelo que subalterniza as mulheres, como se pode constatar pela elaboração de mecanismos punitivos para as raparigas grávidas e pela ocultação e naturalização da violência de género. É o caso do assédio sexual que é a expressão maior de violência exercida contra

as raparigas, não apenas porque é inerente a uma clara relação de poder, como pelas representações sobre ele construídas.

Finalmente, a questão de fundo que se coloca relativamente a uma política que vise a igualdade de género é a necessidade de elaborar estratégias da educação que caracterizem em primeiro lugar e sem tibiezas os contextos culturais desfavoráveis, bem como as oportunidades criadas pelas mudanças geradas pelos processos de destradicionalização e/ou retradicionalização das instituições e dos agentes sociais. Em segundo lugar, é importante que os curricula e a formação de professores acentuem uma abordagem de educação que forme cidadãs e cidadãos capazes de reconhecerem direitos e deveres e de por eles lutarem. Em terceiro lugar, é necessário que haja um cometimento com os compromissos assumidos pelo estado e se elabore (e divulgue) dispositivos legais que penalizem fortemente a violência de género, em todos os espaços onde ela é praticada, nomeadamente no contexto doméstico.

Referências Bibliográficas

1. Obras gerais

- Abramovay, M. et al. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO/BID.
- Abrantes, P. (2003a). *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editores.
- Abrantes, P. (2003b). “Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade”. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41. Pp. 93-115
- Action Aid Internacional Moçambique (2005). *Pesquisa sobre a violência contra a rapariga na educação*. Maputo. Mimeo.
- African Union (2007). *Segundo Fórum Panafricano sobre as Crianças: análise semestral*. In: www.africa-union.org/root/au/Conferences/2007/November/sa/Children/doc/pr/CONCEPT%20NOTE-r.doc, acessado a 15 Abril de 2008.
- Almeida, A. (2005). “O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate”. In: *Análise Social*, Vol. XL, nº 176. Pp. 579-593
- AMCS, AMMCJ, AMRU, ANSA, COMUTRA, LDH, MULEIDE, Rede CAME e WLSA Moçambique (2007). Relatório sombra ao Relatório do Governo sobre a implementação do CEDAW, submetido à 38ª Sessão do Comité do CEDAW, Maio-Junho de 2007. Maputo. Mimeo.
- Araújo, M. (1999). “Cidade de Maputo, espaços contrastantes: do urbano ao rural”. In: *Finisterra*, Vol. XXXIV, nºs 67-68. Pp.175-190
- Araújo, M. (2005). *A População das cidades da Matola e Maputo: espaços urbanos multifacetados*. Maputo: Imprensa Universitária.

- Asdar, A. (1996). "Notes on rethinking masculinities, an egyptian case". In: Zeidenstein, S. e Moore, K. (eds.), *Learning about sexuality: a practical beginning*. New York: New York Population Council. Pp: 98-109
- Bagnol, B.; Ernesto, C. (2003). *Como entender o fenómeno dos "Titios" e "PisaPaga" em Pebane e Quelimane*. Maputo: PGM/DFID. Mimeo.
- Barbosa, C.; Nogueira C. (2005). "Violência escolar e a construção social de masculinidades". In: *Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia*. Lisboa.
- Baudelot C.; Estabelet, R. (1981). "A escola como reprodutora da estrutura de classes". In: Mónica, M.F. (org.), "Escola e Classes sociais (antologia)". Lisboa: Presença/GIS. Pp. 67-83
- Bergh-Collier, E. (2007). *Para a igualdade de género em Moçambique: um perfil das relações de género*. Maputo: Edita Communication AB/ASDI.
- Bonate, L. (2005). "Dispute over isalamic funeral rites in Mozambique. A Demolidora dos Prazeres by Shaykh Aminuddin Mohamad". In: *Le Fait Missionnaire*, nº 17. Pp. 41-61
- Bonate, L. (2006). "Matriliney, Islam and gender in Northern Mozambique". In: *Journal of Religion in Africa*, Vol. 36, nº 2. Pp.139-166
- Bordo, S. (1988). "O Corpo e a reprodução da feminidade. Uma apropriação feminista de Foucault". In: Jaggar, A. e Bordo, S. (org.). *Género, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2002a). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2002b). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1987). *A reprodução*. Lisboa: Vega.
- Brandão, E. (2006). "Gravidez na adolescência: um balanço bibliográfico". In: Heilborn, M.L. et al. (org.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz. Pp. 61-94
- Bueno, G. (2008). Variáveis de risco para a gravidez na adolescência. In: www.virtualpsy.org/infantil/gravidez2.html, acessado a 24 de Maio de 2008.
- Butler, J. (2003). *Problemas de género: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

- Calanzas, G. (2006). "O Discurso médico sobre a gravidez na adolescência: uma produção ideológica?". In: *Anais do VII Seminário Fazendo Género*, Florianópolis, 28 a 30 de Agosto.
- Casimiro, I. et al. (2002). *Estudo de base. Khuluvuka Corredor de Esperança*. Maputo: CEA/FDC Maputo.
- Casimiro, I. (2008). "*Cruzando lugares, percorrendo tempos: mudanças recentes nas relações de género em Angoche*". Tese de Doutoramento em Sociologia na especialidade do Desenvolvimento e da Transformação Social, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2008.
- Castro, M.; Abramovay, M. (2003). "Marcas de género na escola, sexualidade e violências/discriminações e representações de alunos e professores". In: *Seminário sobre Género e Educação, Educar para a igualdade*, S. Paulo, 24 - 28 de Março.
- Castro, M.; Abramovay, M.; Silva, L. (2004). *Os Jovens e a sexualidade: um panorama da realidade brasileira*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Chagas, E. (1995). "Corpo feminino do detalhe... Uma possibilidade de construção de novos territórios para a subjectividade feminina". In: Romero E. (org.), *Corpo, Mulher e Sociedade*. S. Paulo: Papirus. Pp.125-134
- Chaponière, M. (2006). "La mixité scolaire: débats d'hier et d'aujourd'hui". In: Nouvelle, A. (org.), *Filles-garçons, Socialisation différenciée?* Grenoble: PUG. Pp127-142
- Chikovore, J. et al. (2003). "Denial and violence. Paradoxes in men's perspectives to premarital sex and pregnancy in Rural Zimbabwe". In: *African Sociological Review*, Vol. 7, nº 1.
- CNAM (2007). *CNAM-PNAM: Atribuições e competências*. In: <http://www.cnam.gov.mz/pages/lateral/pnam.php>, acedido em Abril de 2008.
- Comité de Conselheiros. (2003). *Agenda 2025: visão e estratégias da nação*. Maputo.
- DaMatta, R. (2000). "Individualidade e milinaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade". In: *Mana*, Vol. 6, nº 1. Pp. 7-29
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Dayrell, J. (2007). "A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil". In: Vieira, M. (org.). *Escola Jovens e Média*. Lisboa: ICS.
- Détrez, C. (2003). *La construction sociale du corps féminin*. Paris: Seuil.

- Dinelli, J. G. (2007). “Viver junto a adolescência. A família vai bem, obrigado e a formadora de identidades”. In: *Planeta Educação* (website) (<http://www.planetaeducacao.com.br/new/pais/psicologia.asp>, acessado a 1 de Janeiro de 2007).
- Dionísio, B. (2007). “O psicólogo na escola e a escola no psicólogo: interrogações preliminares de um tema de pesquisa”. In: Vieira, M. (org.). *Escola, Jovens e Media*. Lisboa: ICS.
- Farah, M. (2004). Género e políticas públicas. In: *Estudos Feministas*, Vol. 12, nº 1. Pp. 47-71
- Fonseca, C. (2000). *Família, fofoca e honra : etnografia de género e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Fórum Mulher (2006). *Compilação dos instrumentos internacionais e regionais de defesa de Direitos Humanos das Mulheres*. Maputo.
- Foucault, M. (1984). *Vigiar e punir*. Florianópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1987). *História da sexualidade*, Vol. II. Lisboa: Gradiva.
- Furet, F. (1982). *L´atelier de l´histoire*. Paris: Flammarion.
- Giroux, H.; Aronowitz, S. (1992). “Educação radical e intelectuais transformadores”. In: Esteves, J. e Stoer, S. (org.), *A sociologia na escola*. Porto: Afrontamento. Pp. 143-166
- Goellner, S. et al. (1995). “Cães, mulheres e nogueiras, quanto mais se bate melhor ficam”. In: Romero E. (org.), *Corpo, mulher e sociedade*. S.Paulo: Papyrus.
- Gomes dos Anjos, J.C. (2005). “Sexualidade juvenil das classes populares em Cabo Verde”. In: *Estudos Feministas*, Vol. 13, nº 1. Pp.163-177
- Guerra V. M.; Andrade, F.; Dias, M. (2004). “Atitudes de estudantes universitários frente ao consumo de materiais pornográficos”. In: *Estudos de Psicologia*, Vol. 9, nº 2. Pp. 269-277
- Giddens, A. (1993). *A transformação da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Giddens, A. (2002). *Identidade e modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Heilborn, M. L. (org.) (1999). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Heilborn, M. L. (2006). “Entre as tramas da sexualidade brasileira”. In: *Estudos Feministas*, Vol. 14, nº 1. Pp. 43-59

- Junod, H.A. (1974). *Usos e costumes dos Bantos*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Kaufmann, J. C. (2005). *Corps de femmes, regards d'hommes*. Paris : Nathan.
- Lagarde, M. (2003). *La sexualidad*. In: www.creatividadfeminista.org/articulos/sex_2003_lagarde.htm#introduccion, acessado a 23 de Maio de 2007.
- Lahire, B. (2005). "Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escola individual". In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49.
- Laire, F. (2001). "Identidad Juvenil? La insoportable levedad del Ser: Aportes para Renovar el Marco Teórico de los Estudios sobre Juventud. Universidade Padre Hurtado". In: *Mad*, nº 4.
- Lasch, C. (1977). *Haven in a heartless world. The family besieged*. New York: Basic Books.
- Leah, F. et al. (2003). *An investigative study of the abuse of girls in african schools*, DFID. Education Publication. Mimeo.
- Laslett, P. (1972). *Household and the family in past time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazreg, M. (2005). "Decolonizing feminism". In: Oyèrònkè Oyewùmì (ed.), *African Gender Studies*. New York: Palgrave Macmillan. Pp.67-80
- Lobrot, M. (1992). *À quoi sert l'école?*. Paris: Armand Colin.
- Loforte, A. M. (2004). "Políticas e estratégias para a igualdade de género. Constrangimentos e ambiguidades". In: *Outras Vozes*, nº 8.
- Louro, G. (2001). "Teoria Queer. Uma política pós-identitária para a educação". In: *Estudos Feministas*, Vol. 9, nº 2. Pp. 541-553
- Luna, M. (2006). *A "metamorfose ambulante" da identidade*. In: www.multirio.rj.gov.br/seculo2, acessado a 1 de Abril de 2006.
- MacLaren, P. (1992). *Rituais na escola*. Petrópolis: Vozes.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus*. Paris: La Table Ronde.
- Maffesoli, M. (1993). *La contemplation du monde*. Paris: Grasset.
- Maffesoli, M. (2003). *L'instant éternel*. Paris: Table Ronde.
- Maffei da Silva, M. (1995). "Mulher, identidade fragmentada". In: Romero, E. (org.) *Corpo, mulher e sociedade*. S. Paulo: Papirus.
- Magéeq (2005). *Mainstreaming y políticas de igualdad de género en Europa*. In: <http://www.ucm.es/info/mageeq/proyecto.htm>, acessado a 1 de Abril de 2008.
- Mário, M. et al. (2002). "Review of education sector analysis in Mozambique (1990-1998)". In: *Working Group on Education Sector Analysis*. Paris: UNESCO.

- Matavel J. et al. (2005). *Relatório do estudo sobre o abuso sexual de raparigas nas escolas moçambicanas*. Maputo: Save The Children, CARE, MEC, Rede CAME/FDC.
- Mauss, M. (1974). *Cohésion sociale et division de la sociologie*, Vol.3. Paris: Éditions de Minuit.
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento/Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.
- Medeiros, E. (1995). *Os Senhores da Floresta: ritos de iniciação dos rapazes Macua-Lómuè (Norte de Moçambique)*. Dissertação de Doutoramento em Antropologia. Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra.
- Morier-Genoud, E. (2002). “L’Islam au Mozambique après l’indépendence. Histoire d’une montée en puissance”. In: *L’Afrique Politique*. Pp. 123-146
- Natansohn, G. (2005). “O corpo feminino como objecto médico e mediático” In: *Estudos Feministas*, Vol. 13, nº 2. Pp. 287-304
- Nogueira, A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade. Fenómeno social/interrogações sociológicas. In: *Análise Social*, Vol. XL, nº 176. Pp. 563-578
- Ortner, S. (2006). “Entonces, ¿es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura?”. In: *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 1, nº 1. pp. 12-21
- Osório, C.; Arthur M. J. (2002). *Direitos Sexuais e Reprodutivos. Revisão da Literatura*. Maputo: FNUAP.
- Osório, C. (2004). *Activismo e mudança: Rapazes e raparigas nas associações juvenis na cidade de Maputo*. Maputo: IWHC.
- Osório, C. (2005). *Identidades sociais dos jovens: corpo, poder e sexualidade, uma análise de género. Revisão da literatura*. Maputo: WLSA Moçambique.
- Pais, J. M. (1990). “A Construção sociológica da juventude alguns contributos”. In: *Análise Social*, Vol. XXV, nºs 105-106. Pp. 139-165
- Pais, J. M. (2007). *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: ICS.
- Pappámikail, L. (2007). “O lugar da autonomia: reflexões em torno das identidades juvenis e da família”. In: Vieira, M. (org.), *Escola, jovens e media*. Lisboa: ICS. Pp. 163-189
- Perrot, D. (1975). *Ehtonocentrisme et l’histoire*. Paris: Anthropos.
- PNUD (1999). *Moçambique: Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 1999*. Maputo: SARDC.
- PNUD (2007). *Moçambique: Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 2007*. Maputo: SARDC.

- Ponte, C. (2007). “Notícias sobre crianças, risco e ansiedade social”. In: Vieira, M. (org.), *Escola, Jovens e Media*. Lisboa: ICS. Pp. 21-66
- Pupo, K. (2007). *Questão de género na escola, programa ética e cidadania*. S. Paulo. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf, acessado a 15 de Abril de 2008.
- Queiroz, J.M. (2005). *L'École et ses sociologies*. Paris: Armand Colin.
- Ribeiro A. (2007). “A vantagem escolar das raparigas no secundário: resultados escolares e identidades juvenis numa perspectiva de género”. In: Vieira, M. (org.), *Escola, Jovens e Media*. Lisboa: ICS. Pp: 109-135
- Rizzini, I. e Fonseca, C. (2002). “*As meninas e o universo do trabalho doméstico no Brasil: Aspectos históricos, culturais e tendências atuais*”. OIT, escritório regional para a América Latina e o Caribe: Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil – IPEC.
- Rodrigues, D. (2004). *Análise sociológica dos projectos escolares dos alunos do 9º ano*. Lisboa. Mimeo.
- Romanelli, G. (2001). *Família, saúde, educação: articulações entre o público e o privado*. Universidade de S. Paulo. In: <http://interface.org.br/revista8/apresentacao1.pdf>, acessado a 1 de Janeiro de 2007.
- Santos, J. T. (1997). “Incorrigíveis, afeminados, desenfreiados”: Indumentária e Travestismo na Bahia do século XIX”. In: *Revista de Antropologia*, Vol. 40, nº 2. Pp. 145-182
- Rodolpho, A-L. (2004). “Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão bibliográfica antropológica”. In: *Estudos Teológicos*, Vol. 44, nº 2. pp.138-146
- Santos, B.; Arthur, M. J. (1993). *Aids and sexuality among school students in Maputo city*. Programa Nacional de Controlo do SIDA/DTS. 4th SAREC Workshop on Reproductive Health in Africa. March, 14 – 18, 1994. Maputo.
- Saraceno, C. (1992). *Sociologia na família*. Lisboa: Estampa.
- Scott, J. (2005). “O enigma da igualdade”. In: *Estudos Feministas*, Vol. 13, nº 1. Pp. 11-30
- Silva, T. et al. (2007). *Representações e práticas da sexualidade dos jovens e feminização do SIDA em Moçambique. Estudos de caso no centro e sul do País*. Maputo: WLSA Moçambique.
- Silveira, M. L. (2003). “Políticas públicas de género. Impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade”. In: *URBIS 2003-Congresso Internacional de Cidades*,

- Seminário Nacional de Coordenadorias da Mulher no Nível Municipal*, S. Paulo, 22 e 23 de Julho de 2003.
- Sposito, M. (2006). *Juventude: crise, identidade e escola*. In: www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=1078&cod_chave=1, acessido a 3 de Fevereiro de 2007.
- Touraine, A. (2005). *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris: Fayard.
- Traverso-Yépez, M. A.; Pinheiro, V.S. (2005). "Socialização de género e adolescência". In: *Estudos Feministas*, Vol. 13, nº 1. Pp. 147-162
- United Nations (2008). *The UN Millenium Development Goals*. In: <http://www.un.org/millenniumgoals/goals.html>, acessido a 15 de Abril de 2008.
- Vala, J. (1997). "Representações sociais e percepções intergrupais". In: *Análise Social, Social*, Vol. XXII, nº 140. Pp.7-29
- Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Seuil.
- Vianna, C.; Unbehaum, S. (1998). "Relações de género e escola: das diferenças ao preconceito". In: Groppa, A., *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora SUMUS.
- Welzer-Lang, D. (2001). "A Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia". In: *Revista de Estudos Feministas*, Vol. 9, nº 2. Pp. 460-482
- West, H. (2005). *Kupilikula: governance and the invisible realm in Mozambique*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wuyts, M. (1980). "Economia política do colonialismo". In: *Estudos Moçambicanos*, nº 1. Pp. 9-22
- Zampa, R. (2004) 'La "feminización" del SIDA. Un acercamiento a la problemática del SIDA en África y su vinculación con la perspectiva de género'. *Observatório de Conflictos*. In: *Rébellion* (website) (<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=6143>, acessido a 11 de Fevereiro de 2006).

2. Documentação oficial

- INDE (2003). *Programa de Saúde Sexual e Reprodutiva e Prevenção de DTS/SIDA para Jovens e Adolescentes, 2003*. Maputo.
- Moçambique. INE (2003). *Anuário Estatístico 2003: Cidade de Maputo*. Maputo.
- Moçambique. INE (2004). *Anuário Estatístico da Província de Zambézia*. Maputo.

- Moçambique. INE (2006). *Anuário Estatístico 2004, Cidade de Maputo*. Maputo.
- Moçambique. INE (2006a). *Anuário Estatístico: Província de Cabo Delgado*. Maputo.
- Moçambique. INE (2006b). *Anuário Estatístico: Província da Zambézia*. Maputo.
- Moçambique. INE (2006c). *Anuário Estatístico 2005: Província de Maputo*. Maputo.
- Moçambique. INE (2008). *3º Recenseamento Geral da População e Habitação*. In: http://www.ine.gov.mz/home_page/censo2007, acedido a 5 de Maio de 2008.
- Moçambique. Ministério da Administração Estatal, *Perfil do Distrito de Gurué, Província da Zambézia*. In: www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/distritos/zambezia/Gurue.pdf.
- Moçambique. Ministério de Educação (1995). *Política Nacional de Educação e estratégias de Implementação*. Maputo: Minerva Central.
- Moçambique. Ministério da Educação (1998). *Plano Estratégico da Educação*. Maputo: 1999-2003.
- Moçambique. Ministério da Educação (2005). *Estratégia para a Equidade de Género no Sector da Educação*. Maputo.
- Moçambique. Ministério da Educação (2005). *Plano de Acção para a Integração da Perspectiva de Género no Plano Estratégico de Educação*. Maputo.
- Moçambique. Ministério de Educação e Cultura (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura: 2006-20010/11*. Maputo.
- Ministério de Educação e Cultura/Departamento de Planificação e Cooperação (2007a). *Estatística da Educação: Levantamento Escolar, 2007*. Maputo.
- Ministério de Educação e Cultura (2007b). *Termos de Referência da Unidade de Género*. Maputo.
- Moçambique. Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social (2005). *Plano Nacional de Acção para o Avanço da Mulher*. Maputo.
- Moçambique. Ministério da Mulher e da Coordenação da Acção Social (2007). *Mecanismos Institucionais para o Avanço da Mulher e Assuntos de Género*. Maputo.
- Moçambique (2001). *Plano De Acção Para A Redução Da Pobreza Absoluta, 2001-2005 (PARPA)*. Maputo.
- Moçambique (2004). *Constituição da República*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Moçambique (2005). *Programa do Governo para 2005-2009*. Maputo.

Moçambique (2006). *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta, 2006-2009* (PARPA). Maputo.

ANEXO 1

Guiões das entrevistas

Guião para raparigas

Data da entrevista

Local da entrevista

Nome da entrevistadora

I. Biografia das entrevistadas

Escola
Nível de escolaridade
Idade
Naturalidade
Local de residência
Tempo de frequência na escola
Religião
Profissão da mãe
Profissão do pai
Vive com quem (pais/pai ou mãe, outros), profissão

II. Educação na Família

1. Quem é que influencia mais a tua educação? Se o pai ou mãe ou outros. Se há diferentes influências, especifica quais e de quem.

O que te dizem na casa sobre o que deve ser o comportamento de uma rapariga? Há diferentes discursos? Quais e por quem? (se foi integrada em diferentes famílias perguntar sobre as diferenças)

2. Quando começaste a aperceber que tinhas obrigações e deveres diferentes dos rapazes? Por exemplo, em termos de trabalho, de vestir, de horas de entrada, etc. Pensas que é normal que haja diferenças entre raparigas e rapazes?
3. Os teus pais têm uma boa opinião sobre a educação na escola? O que dizem? Têm por hábito ir às reuniões? Sentes que a tua vida escolar é acompanhada em casa? Tens tempo para estudar?
3. Quais as coisas que a tua família proíbe? Quem proíbe? Como fazes quando queres “escapar” às proibições que fazem em casa?
4. Conheces algum rito de iniciação? Qual? Para que servem (o que ensinam)?
4. Tiveste algum ritual de iniciação? Em que consistiu?
5. Quando foste menstruada já tinhas ouvido falar nela? O que te disseram e quem te disse? Sentes que a menstruação mudou a atitude da tua família para contigo? E tu como te sentes? Achas que tens mais direitos ou não? Se sim, quais?
6. Alguma vez te falaram de sexo? Quem, o quê e em que contexto? (por exemplo, quando chegas tarde, quando estás a ver a novela, sozinha ou com os outros membros da família)
7. Sentes que hoje tens mais liberdade para falar com os teus pais, do que teve, por exemplo, a tua mãe? Em que aspectos? E com quem conversas mais?
8. O que gostas mais e o que gostas menos na educação que recibes em casa? Quais os conselhos que pensas serem muito importantes para a tua vida futura e os que pensas que não vais seguir?

III. Educação na escola

1. Há alguma coisa que aprendes na escola que é semelhante ao que aprendes em casa? E diferente?
2. Pensas que seria útil a introdução de uma disciplina de educação sexual? Quais os conteúdos?
2. O que gostas mais na escola? E o que gostas menos?
3. O que pretendes ser quando acabares os estudos?

4. Pensas que os professores se relacionam da mesma maneira com rapazes e com raparigas? Por exemplo, fazem exigências de conhecimento diferente?
5. Alguma vez sentiste, que pelo facto de seres rapariga estavas a ser prejudicada?
6. Conheces casos de assédio sexual na escola? Como se manifestam? E quem os pratica?
7. O que aconteceu aos assediadores e às vítimas?
8. Alguma colega tua ficou grávida?
9. O que lhe aconteceu e ao autor da gravidez?
10. O que pensas sobre a transferência das meninas grávidas para o curso nocturno?
11. Sentes que a escola te ajuda a valorizar como pessoa?
12. Quais os aspectos mais positivos da convivência com as tuas colegas e com os teus colegas? E o que consideras menos bons?
14. Há alguém na escola ou fora dela, que tenhas como modelo? Por quê?
15. Quais as acções que a escola deveria realizar para valorizar a rapariga, por exemplo, para a manter na escola, para proteger do assédio e outras formas de violação de direitos. Seria importante ter um gabinete para ouvir os problemas das alunas?

IV. Socialização nas associações, grupos de amigos e outros espaços

1. Conheces e/ou fazes parte de alguma organização juvenil dentro e fora da escola? Quais as informações que recibes em cada uma delas? E o que fazes em cada uma? Com o que é que estás de acordo e em desacordo?
2. O que é necessário para seres aceite nesses grupos (mecanismos de inclusão)? Por exemplo, igrejas, vizinhos, etc.
3. Quais dessas associações ou grupos te sentes mais à vontade para falares de ti?

V. Sobre vida sexual e violação dos direitos sexuais e reprodutivos

1. Alguma vez ouviste falar de direitos sexuais? Como os defines?
2. Conheces os meios de controlo de natalidade? Quais julgas serem os mais utilizados?
3. Onde e com quem é que aprendes mais sobre sexualidade? (professores, amigos/as, catequistas, familiares, etc.)
4. Em que idade se deve iniciar a vida sexual?
5. Em que idade é que é costume iniciar-se?
6. No que se refere às relações sexuais, quais as diferenças (parceiros, frequência) entre os rapazes e as raparigas?
7. Quais as razões que levam as jovens a iniciar a vida sexual? Porque querem, por amor, porque são coagidas, etc. Pensas que a fidelidade é importante nas relações amorosas? A fidelidade tem o mesmo valor para rapazes e para raparigas?
8. Quem pensas que costuma ter a iniciativa da relação sexual?
9. Conheces alguém que tenha sofrido de assédio e abuso sexual? Cometido por quem? Onde e de que forma? (fora da tua escola)
10. Sabes como reagiram as raparigas que sofreram de assédio e abuso? Participaram à família, às amigas?
11. Pensas que a responsabilidade do assédio pode ser da rapariga? Porquê?
12. Há alguma(s) forma(s) de combater o assédio sexual? Qual/ais?
12. O que entendes sobre o que é violência? (ver se há diferentes formas de considerar a violência entre as entrevistadas).
12. Entre as várias formas de violação de direitos quais as que consideras mais graves? (insultos, violência física, outras)
13. E entre as várias formas de violência sexual, há alguma que consideres particularmente grave? Porquê?
14. Por que razão é que as raparigas são mais sujeitas à violência sexual do que os rapazes?
15. As tuas amigas que têm relações sexuais usam preservativos? E se não usam, porquê?
16. É frequente na escola existirem raparigas que têm vários parceiros sexuais? Como explicas isso?

18. Por que razão as raparigas que estão a estudar engravidam?
17. Conheces alguma rapariga que tenha ficado grávida, sem querer? O que lhe aconteceu? Saiu da escola? Abortou? Continuou a estudar? Foi expulsa de casa? (fora da tua escola)
18. Quais é que pensas serem as principais dificuldades que as raparigas têm para respeitar e fazer respeitar o seu corpo?

VI. Expectativas para o futuro

1. Como imaginas a tua vida daqui a dez anos? Quais são as tuas prioridades? Porquê?
- (aproveitar esta questão para aprofundar o que pensam das mulheres que não casam e da maternidade com e sem filhos)

Guião para rapazes

Data da entrevista

Local da entrevista

Nome da entrevistadora

I. Biografia dos entrevistados

Escola
Nível de escolaridade
Idade
Naturalidade
Local de residência
Tempo de frequência na escola
Religião
Profissão da mãe
Profissão do pai
Vive com quem (pais/pai ou mãe, outros), profissão

II. Educação na Família

1. Quem é que influencia mais a tua educação? Se o pai ou mãe ou outros. Se há diferentes influências, especifica quais e de quem.
2. Quais são os deveres dos rapazes na família? São diferentes dos das raparigas? Em quê e porquê?
3. Pensas que é normal que haja diferenças nos deveres entre raparigas e rapazes? Porquê?
4. Concordas com a educação que os teus pais dão às tuas irmãs/primas? Porquê?
5. Sentes que a tua família espera mais de ti do que das tuas irmãs/primas ou outros familiares? De que modo é que isso se manifesta?
6. Qual a opinião dos teus pais /encarregados de educação têm sobre a educação na escola? O que dizem? Têm por hábito ir às reuniões?

Sentes que a tua vida escolar é acompanhada em casa? Tens tempo para estudar?

7. Quais as coisas que a tua família proíbe? Quem proíbe? Como fazes quando queres “escapar” às proibições que fazem em casa?

8. Conheces algum rito de iniciação? Qual? Para que servem (o que ensinam)? Pensas que é importante que as raparigas tenham ritos de iniciação? Porquê?

9. Passaste por algum ritual de iniciação? Em que consistiu? Pensas que é importante que os rapazes tenham ritos de iniciação?

10. Alguma vez, na família, te falaram de sexo? Quem, o quê e em que contexto?

11. Sentes que hoje tens mais liberdade para falar com os teus pais, do que aquela que eles tiveram? Em que aspectos? E com quem te sentes mais à vontade para conversar? Porquê?

12. O que gostas mais e o que gostas menos na educação que recibes em casa? Quais os conselhos que pensas serem muito importantes para a tua vida futura e os que pensas que não vais seguir?

III. Educação na escola

1. Há alguma coisa que aprendes na escola que é semelhante ao que aprendes em casa? E diferente?

2. Pensas que seria útil a introdução de uma disciplina de educação sexual? Quais os conteúdos? Do teu ponto de vista deveria ser igual ou diferente, para rapazes e raparigas? Porquê?

3. O que gostas mais na escola? E o que gostas menos?

4. Pensas que os professores se relacionam da mesma maneira com rapazes e com raparigas? Por exemplo, fazem exigências de conhecimento diferente? Porquê?

5. Conheces casos de assédio sexual na escola? Como se manifestam? E quem os pratica?

6. O que aconteceu aos assediadores e às vítimas?

7. Alguma colega tua ficou grávida?

8. O que lhe aconteceu e ao autor da gravidez?

9. O que pensas sobre a transferência das meninas grávidas para o curso nocturno?

10. Sentes que a escola te ajuda a valorizar como pessoa? Quem é mais valorizado, rapazes ou raparigas e porquê/ em quê?
11. Quais os aspectos mais positivos da convivência com as tuas colegas e com os teus colegas? E o que consideras menos bons?
12. Há alguém na escola ou fora dela, que tenhas como modelo? Porquê?
13. Quais as acções que a escola deveria realizar para valorizar a rapariga, por exemplo, para a manter na escola, para proteger do assédio e outras formas de violação de direitos. Seria importante ter um gabinete para ouvir os problemas das alunas?

IV. Socialização nas associações, grupos de amigos e outros espaços.

1. Conheces e/ou fazes parte de alguma organização juvenil dentro e fora da escola? Quais as informações que recebes em cada uma delas? E o que fazes em cada uma? Com o que é que estás de acordo e em desacordo?
2. O que é necessário para seres aceite nesses grupos (mecanismos de inclusão)? Por exemplo, igrejas, vizinhos, etc.
3. Em quais dessas associações ou grupos te sentes mais à vontade para falares de ti?

V. Sobre vida sexual e violação dos direitos sexuais e reprodutivos

1. Alguma vez ouviste falar de direitos sexuais? Como os defines?
2. Conheces os meios de controlo de natalidade? Quais julgas serem os mais utilizados? Acho que esta pergunta também deveria ser feita aos rapazes, porque eles também têm que assumir a responsabilidade do controlo da natalidade
3. Onde e com quem é que aprendes mais sobre sexualidade? (professores, amigos/as, catequistas, familiares etc.) Especifica.
4. Em que idade se deve iniciar a vida sexual?
5. Em que idade é que é costume iniciar-se?
6. No que se refere às relações sexuais, quais as diferenças (parceiros, frequência) entre os rapazes e as raparigas?

7. Quais as razões que levam as/os jovens a iniciar a vida sexual? Porquê? Querem, por amor, porque são coagidas/os, influência de amigas/os, etc. Pensas que a fidelidade é importante nas relações amorosas? A fidelidade tem o mesmo valor para rapazes e para raparigas?
8. Quem pensas que costuma ter a iniciativa da relação sexual? Porquê?
9. Conheces alguém que tenha sofrido de assédio e abuso sexual? Cometido por quem? Onde e de que forma? (fora da tua escola)
10. Pensas que a responsabilidade do assédio pode ser da rapariga? Porquê?
11. Há alguma(s) forma (s) de combater o assédio sexual? Qual/ais?
12. O que entendes sobre o que é violência? (ver se há diferentes formas de considerar a violência entre as entrevistadas/os).
13. Entre as várias formas de violação de direitos quais as que consideras mais graves? (insultos, violência física, outras)
14. E entre as várias formas de violência sexual, há alguma que consideres particularmente grave? Porquê?
15. Achas que as raparigas são mais sujeitas à violência sexual do que os rapazes? Porquê?
16. Os teus amigos que têm relações sexuais usam preservativos? Sempre? E se não usam porquê? E quem deve ter a iniciativa sobre o uso do preservativo (rapaz ou rapariga)? Porquê?
17. É frequente na escola existir rapazes que têm várias parceiras sexuais? Como explicas isso?
18. Por que razão as raparigas que estão a estudar engravidam?
19. Conheces alguma rapariga que tenha ficado grávida, sem querer? O que lhe aconteceu? Saiu da escola? Abortou? Continuou a estudar? Foi expulsa de casa? (fora da tua escola)
20. Quais é que pensas serem as principais dificuldades que as raparigas têm para respeitar e fazer respeitar o seu corpo?

V. Expectativas para o futuro

1. Como imaginas a tua vida daqui a dez anos? Quais são as tuas prioridades? Porquê? (aproveitar esta questão para aprofundar o que

pensam das mulheres/homens, que não casam e da maternidade com e sem filhos)

Anexo 2

Caracterização das áreas espaciais de estudo

Moçambique é um país da África Austral com uma extensão territorial de 800 000 Km², e uma população de 20.530.714 habitantes (Censo de 2007), administrativamente organizado em onze províncias. O desenvolvimento da economia política do país levou à diferenciação de três áreas com características peculiares: o norte, com as províncias de Cabo Delgado, Niassa e Nampula; o centro, compreendendo as províncias de Sofala, Zambézia, Manica e Tete; o sul, englobando as províncias de Maputo e cidade de Maputo, Gaza e Inhambane. Centrar-nos-emos, no entanto, apenas nas componentes mais relevantes das quatro áreas espaciais que foram nosso objecto de estudo: a cidade de Maputo e a província de Maputo, na zona sul, a província da Zambézia, na zona centro, e a província de Cabo Delgado, na zona norte, das quais pretendemos apenas descrever os dados essenciais para uma contextualização do trabalho realizado, nomeadamente: informação sócio-demográfica, económica, a rede sanitária e a rede escolar.

No processo de recolha de dados fomos confrontadas com desequilíbrios nas fontes de informação disponíveis (Anuários Estatísticos provinciais produzidos pelo Instituto Nacional de Estatística – INE) quanto à situação económica e social, em virtude destes terem sido publicados em períodos diferentes (Maputo cidade em 2003, Zambézia, Cabo Delgado e Maputo província em 2006, mas com dados recolhidos em 2004 e 2005 respectivamente). Não foi possível actualizar estes dados com informações mais recentes, pois até à data da conclusão do estudo, o INE havia tornado público apenas os dados sobre população, relativos ao Censo de 2007.



1. Cidade de Maputo

A cidade de Maputo é a capital de Moçambique e localiza-se no sul do país, ocupando uma superfície de 300 km². Tendo o estatuto de província desde 1980, é também uma das autarquias do país. Administrativamente, divide-se em sete distritos urbanos, dois dos quais são municipais. Os dados do III Censo Populacional de 2007 indicam que a sua população é de 1.099.102 habitantes, dos quais 567.308 (51.6%) são do sexo feminino e 531.794 (48.4%) do sexo masculino. A população desta cidade corresponde a 5.4% do total do país com um índice de masculinidade de 93.7.

A leitura do Quadro 1 ilustra a distribuição da população desagregada por sexos, nos sete distritos urbanos da cidade de Maputo:

Quadro 1: População por distrito, cidade de Maputo, 2007

Distrito Urbano (DU)	População					Índice de Mascul.
	Total	Homens	%	Mulheres	%	
Distrito nº 1	106.346	51.515	48,4	54.831	51,6	94,0
Distrito nº 2	155.462	76.199	49,0	79.263	51,0	95,4
Distrito nº 3	223.688	109.200	48,8	114.488	51,2	92,7
Distrito nº 4	293.768	141.302	48,1	152.466	51,9	92,7
Distrito nº 5	293.998	141.166	48,0	152.832	52,0	92,4
Distrito nº 6	20.629	9.964	48,3	10.665	51,7	93,4
Distrito nº 7	5.211	2.448	47,0	2.763	53,0	88,6
Total	1.099.102	531.794	48,4	567.308	51,6	93,7

Fonte: INE: 2007

Por ser a capital, Maputo reúne em si a multiplicidade de culturas que caracterizam o país, sendo de destacar que os Tsonga constituem o grupo etno-linguístico mais antigo e dominante. A cidade capital classifica-se em três áreas: urbana, suburbana e peri-urbana, que correspondem grosseiramente e respectivamente, a habitações que vão de vivendas com jardins a apartamentos de diverso tipo, para as áreas urbanas (Distrito urbano 1), a casas de construção mais modesta e precária, nas áreas suburbanas (Distritos urbanos 2 e 3 e parte dos distritos 4 e 5) e peri-urbanas (Distritos 4 e 5), estas

últimas fazendo fronteira com as áreas rurais. Esta situação corresponde também em termos gerais a uma estratificação social entre a classe média a alta (Distrito urbano nº 1), a casos situados entre a classe média e cidadãos que auferem rendas mais modestas a baixas (nos outros distritos urbanos). No entanto, com as alterações no período pós independência, que estenderam o acesso massivo à habitação a todo o cidadão independentemente da sua condição social, e outras mudanças referentes à expansão da população do campo para as zonas urbanas durante a guerra civil, bem como a dilatação de habitações de luxo para as zonas suburbanas e peri-urbanas (Distritos urbanos 4 e 5), torna-se difícil encontrar com rigor uma relação entre as áreas de classificação da cidade e a estrutura social dos seus habitantes (Araújo, 1999).

A cidade de Maputo, devido à sua posição como capital do país, e numa perpetuação da forma como a economia colonial foi estruturada, é marcada por uma economia de serviços e de tipo informal. O porto de Maputo, pela sua situação geoeconómica na África Austral, foi e continua a ser um elemento vital no escoamento de mercadorias de e para o país e para região austral do continente. A contribuição média da cidade de Maputo para o PIB, no período 2001-2006, é de 19.5% (PNUD, 2007:12).

O quadro que se segue apresenta-nos algumas características demográficas da cidade de Maputo:

Quadro 2: Algumas características demográficas, Cidade de Maputo, 2003

Características	Dados
Taxa de analfabetismo	15.0
Mulheres	22.0%
Homens	7.5%
Esperança de vida ao nascer	58.6
Taxa de natalidade (por 1000)	28.7
Taxa de mortalidade (por 1000)	8.4
Mortalidade infantil	57.4

Fonte: INE, 2003

Saúde

No que se refere à rede sanitária, existem na cidade de Maputo 5 postos de saúde, 15 centros de saúde e 5 hospitais, onde estão colocados 269 médicos e 762 enfermeiros, o que significa um rácio de um médico para 1.442 habitantes, como ilustra o quadro seguinte:

Quadro 3: Rede sanitária e pessoal de saúde, Cidade de Maputo, 2007

População (2007)	Unidades sanitárias								Pessoal de saúde	
	HC	HPs	HP	HG	HD	CS	PS	Tot.	Médicos	Enf.
1.099.102	1	1	-	3	-	15	5	25	269	762
Rácio por habitante									4.086	1.442

HC=Hospital Central; HPs=Hospital Psiquiátrico; HP=Hospital Provincial;
HG=Hospital Geral; HR=Hospital Rural; HD=Hospital Distrital; CS=Centro de
Saúde; PS=Posto de Saúde

Fonte: Ministério da Saúde, 2008

Educação

No quadro a seguir (Quadro 4), são apresentadas as taxas de admissão e de escolarização para a cidade de Maputo. De forma geral é possível constatar que os ingressos se vão afunilando à medida que os alunos caminham para os níveis de ensino mais avançados. É assim que, enquanto a taxa líquida de escolarização no EP1 é de 89.0 para rapazes e raparigas, no ESG2, as mesmas taxas decrescem para 6.5. Entretanto, é possível também constatar que em quase todos os níveis de ensino as taxas de ingresso das raparigas são superiores às dos rapazes, o que nos pode levar a concluir que nesta cidade as raparigas ingressam e permanecem no ensino primário e secundário em maior número do que os rapazes.

Quadro 4: Taxas de admissão e escolarização para o ensino público/privado, Cidade de Maputo, 2007

Nível de Ensino	Taxa Bruta de Admissão			Taxa Líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
EP 1	100.8	99.9	100.3	92.0	86.1	89.0	119.8	118.2	119.0
EP 2	164.2	141.3	152.4	49.3	37.8	43.4	151.8	129.8	140.5
ESG 1	-	-	-	34.5	26.5	30.5	85.6	68.0	76.8
ESG 2	-	-	-	7.4	5.6	6.5	34.1	30.9	32.5

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Segundo o Levantamento Estatístico de “3 de Março” para o ano de 2007, disponibilizado pela Direcção de Planificação e Cooperação do Ministério de Educação e Cultura, existem na cidade de Maputo 336 escolas públicas e privadas, das quais 243 são primárias e 93 são secundárias. Destas, 210 são públicas e 126 privadas, e 58 leccionam o nível secundário.

Quadro 5: Rede escolar, ensino público/privado, Cidade de Maputo, 2007

	Escolas Primárias			Escolas Secundárias			Total
	EP 1	EP2	Total	ESG 1	ESG 2	Total	
Escolas Públicas	103	72	175	26	9	35	210
Escolas Privadas	38	30	68	33	25	58	126
Total	141	102	243	59	34	93	336

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Nos Quadros 6 e 7 podemos ver a distribuição dos alunos pelos vários níveis de ensino, nas escolas públicas e privadas, no período diurno. Assim, para o ano lectivo de 2007 estavam inscritos no EP1, 167.241 alunos, 49.7% dos quais raparigas¹⁸¹. Também no EP2 as raparigas ingressam em maior número, representando 50.5% de um total de 227.491 alunos.

¹⁸¹ As informações disponíveis sobre o número de estudantes nos vários níveis de ensino, quer se trate do EP ou do ESG, referem-se sempre ao número de ingressos, para todas as Províncias, não havendo outro tipo de informação pública fiável.

Quadro 6: Alunos do ensino primário por sexo, escolas públicas/privadas, período diurno, Cidade de Maputo, 2007

Nível de Ensino	Privado			Público		
	M	H	Total	M	H	Total
EP1	7.459	7.646	15.105	75.713	76.423	152.136
EP2	2.411	2.012	4.423	29.240	26.587	55.827
Total	9.870	9.658	19.528	104.953	103.010	207.963
Totais						
	M	H	Total			
EP1	83.172	84.069	167.241			
EP2	31.651	28.599	60.250			
Total	114.823	112.668	227.491			

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Uma leitura do Quadro 6 também nos leva a observar que o ensino privado cobre 38.9% das escolas primárias existentes na cidade de Maputo, com 8.6% (de um total de 19.528) de alunos a frequentarem o mesmo nível de ensino.

Quadro 7: Alunos do ESG por sexo, escolas públicas e privadas, Cidade de Maputo, 2007

Nível de Ensino	Privado			Público		
	M	H	Total	M	H	Total
ESG1	4.593	2.609	7.202	22.674	19.012	41.686
ESG2	1.825	1.045	2.870	5.883	5.714	11.597
Total	6.418	3.654	10.072	28.557	24.726	53.283
Totais						
	M	H	Total			
ESG1	27.267	21.621	48.888			
ESG2	7.708	6.759	14.467			
Total	34.975	28.380	63.355			

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

No Quadro 8, os dados aparecem desagregados por sexo e classe, nos níveis 1 e 2 do Ensino Secundário Geral, mostrando um maior número de ingressos de raparigas, comparativamente aos rapazes,

entre o início deste nível de ensino (8ª classe), e a sua finalização, na 12ª classe.

Quadro 8: Alunos do ESG por sexo, por classe, escolas públicas e privadas, Cidade de Maputo, 2007

Nível de Ensino	Classe	Privado			Público		
		M	H	Total	M	H	Total
ESG1	8ª	1.424	840	2.264	9.360	7.480	16.840
	9ª	1.583	955	2.538	7.273	5.924	13.197
	10ª	1.586	814	2.400	6.041	5.608	11.649
	Total	4.593	2.609	7.202	22.674	19.012	41.686
ESG2	11ª	991	595	1.586	3.578	3.380	6.958
	12ª	834	450	1.284	2.305	2.334	4.639
	Total	1.825	1.045	2.870	5.883	5.714	11.597

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

No Quadro 9 apresentamos o número de professores do quadro, com dados desagregados por sexo, com ou sem formação¹⁸². Estes dados, colectados no Ministério da Educação e Cultura, não nos permitem identificar o número total de professores existentes, uma vez que o fluxo de informação sobre os professores contratados¹⁸³ entre as províncias e o Ministério, se realiza ainda de forma irregular. A justificação para esta situação deve-se ao facto de existir uma autonomia do sector da educação a nível provincial e distrital que permite contratar directamente professores, de acordo com o número de vagas existentes e com a disponibilidade financeira (esta situação repetir-se-á nas restantes províncias em análise). Sendo um processo relativamente recente, não estão também ainda regularizadas as formas de circulação de informações entre as direcções provinciais de educação e o ministério de tutela. A informação carece também de dados sobre o número de professores a leccionar no ensino privado, uma vez que este tipo de informação não está disponível a nível do ministério de tutela. A cidade de Maputo dispõe assim de 4.976

¹⁸² Professores sem formação, refere-se aos que não receberam formação pedagógica.

¹⁸³ Professores contratados, refere-se aos docentes que não sendo do quadro trabalham com o estatuto de eventuais, com contratos temporários.

professores do quadro, dos quais 2.406 (48.4%) são mulheres e 2.570 (51.6%) homens.

Quadro 9: Professores do quadro na Cidade de Maputo, 2007¹⁸⁴

Nível de Ensino	Com Formação			Sem formação			Total		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
EP1	1.538	778	2.316	43	39	82	1.581	817	2.398
EP2	452	737	1189	18	49	67	470	786	1.256
ESG1	233	604	837	22	159	181	255	763	1.018
ESG2	99	183	282	1	21	22	100	204	304
Total	2.322	2.302	4.624	84	268	352	2.406	2.570	4.976

Fonte: Ministério de Educação e Cultura, 2007a

2. Província de Maputo

A província de Maputo localiza-se no sul de Moçambique, ocupando uma superfície de 26.058 km², sendo a sua capital a cidade da Matola, situada a cerca de 10 quilómetros da cidade de Maputo e, tal como esta, o grupo etno-linguístico dominante é o Tsonga.

A população total da província de Maputo é de 1.259.713 habitantes, 54.5% dos quais são mulheres, correspondendo a 6.1% da população total do país. A cidade da Matola possui a maior população da província, com 675.422 habitantes enquanto Matutuíne tem o menor conjunto populacional com 37.165 habitantes, tal como se pode ver no quadro que se segue:

¹⁸⁴ Para este quadro e para os restantes que tratam do número de professores, a informação disponível refere-se apenas a professores moçambicanos e a escolas públicas.

Quadro 10: População por distrito, província de Maputo, 2007

Distrito ou Cidade	Total	População				Índice de Masculi- nidade
		H	%	M	%	
Boane	98.964	47.454	48,0	51.510	52,0	92,1
Matutuine	37.165	18.018	48,5	19.147	51,5	92,6
Moamba	56.335	27.080	48,1	29.255	51,9	92,6
Marracuene	136.784	40.514	29,6	96.270	70,4	42,1
Manhiça	159.812	73.323	45,9	86.489	54,1	84,8
Magude	53.317	24.043	45,1	29.274	54,9	82,1
Namaacha	41.914	20.781	49,6	21.133	50,4	98,3
Cidade da Matola	675.422	322.382	47,7	353.040	52,3	91,3
Total	1.259.713	573.595	45,5	686.118	54,5	83,6

Fonte: INE, 2007

Esta província possui o maior parque industrial do país, que vai desde uma indústria de ponta a pequenas indústrias de transformação e artesanal. Os seus distritos apresentam, no entanto, características distintas e níveis de desenvolvimento díspares. Assim, Matola é uma cidade industrializada, enquanto a Moamba e Namaacha são vilas fronteiriças e agrícolas. Embora o distrito da Manhiça disponha de uma agro-indústria no ramo açucareiro, os restantes distritos são basicamente rurais.

Fazendo fronteira com a África do Sul e a Swazilândia e cortada pelo corredor de Maputo, a província de Maputo sofre os impactos sociais e económicos desta situação, que se reflectem nos índices de trabalho migratório, e numa população em permanente mobilidade. Cada uma destas características influencia de uma forma particular a vida dos seus habitantes, quer no campo económico, quer no social.

A contribuição média da província de Maputo para o PIB é de 14,7%, para o período 2001-2006 (PNUD, 2007: 12).

O quadro que se segue descreve-nos algumas características demográficas da província de Maputo:

**Quadro 11: Algumas características demográficas,
provincia de Maputo, 2005**

Características	Dados
Taxa de analfabetismo	28.6
Esperança de vida ao nascer	54.0
Taxa de natalidade (por 1000)	33.1
Taxa de mortalidade (por 1000)	12.0
Mortalidade infantil (por 1000)	63.6
Índice de Dependência Demográfica ¹⁸⁵	72.2

Fonte: INE, 2006

Saúde

Nesta provincia existem 96 médicos e 187 enfermeiros distribuídos por 2 hospitais, 62 centros de saúde e 32 postos de saúde. O rácio médico/habitantes é de 30.725 e o rácio enfermeiro habitante é de 6.736 habitantes.

**Quadro 12: Rede sanitária e pessoal de saúde, provincia de
Maputo, 2007**

Pop. (2007)	Unidades sanitárias									Pessoal de saúde	
	HC	HPs	HP	HG	HR	HD	CS	PS	Tot.	Médicos	Enf.
1.259.713	-	-	-	1	1	-	62	32	96	96	187
Rácio por habitante										30.725	6.736

HC=Hospital Central; HPs=Hospital Psiquiátrico; HP=Hospital Provincial;
HG=Hospital Geral; HR=Hospital Rural; HD=Hospital Distrital; CS=Centro de
Saúde; PS=Posto de Saúde

Fonte: Ministério da Saúde, 2008

Educação

O quadro que se segue (Quadro 13) mostra que à semelhança do que observamos com a leitura das taxas de admissão e de escolarização da cidade de Maputo, e que é possível observar também no resto do país, de uma forma geral, o número de ingressos de alunos e sua permanência na escola tende a afunilar-se à medida que se vai

¹⁸⁵ Relação entre pessoas em idade “dependente” (menores de 15 e maiores de 64 anos) e as pessoas nas idades “economicamente produtivas” (15-64), numa determinada população.

avançando para os níveis de ensino seguintes. Ao mesmo tempo, também é possível constatar que as taxas de ingresso são ligeiramente mais elevadas entre as raparigas do que entre os rapazes.

Quadro 13: Taxas de admissão e de escolarização para o ensino público/privado, província de Maputo, 2007

Nível de Ensino	Taxa Bruta de Admissão			Taxa Líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
EP 1	142.2	136.9	139.5	107.6	102.4	105.0	146.1	145.4	145.8
EP 2	137.5	127.1	132.3	34.8	26.0	30.3	122.2	114.5	118.3
ESG 1	-	-	-	20.1	15.3	17.7	50.8	42.5	46.6
ESG 2	-	-	-	1.7	1.6	1.7	7.2	8.2	7.7

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Quanto à rede escolar, existem na província de Maputo 650 escolas, das quais 41 são secundárias. Destas, 22 são públicas e 19 privadas. Estes dados podem ser confirmados no Quadro 14, que se segue:

Quadro 14: Rede escolar, ensino público/privado, província de Maputo, 2007

	Escolas Primárias			Escolas Secundárias			Total
	EP 1	EP2	Total	ESG 1	ESG 2	Total	
Escolas Públicas	421	159	580	17	5	22	602
Escolas Privadas	16	13	29	14	5	19	48
Total	437	172	609	31	10	41	650

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Os dados disponíveis confirmam o que já tinha sido observado em relação às taxas de admissão e de escolarização mais acima analisadas. Assim, para o ano 2007 no EP1 inscreveram-se 277.385 alunos, dos quais 49.9% raparigas. Para o ESG1, por sua vez, inscreveram-se para o mesmo período de tempo 35.360 alunos,

54.7% dos quais raparigas. Para o ESG2, regista-se ainda a inscrição de 4.008 alunos, 47.4% raparigas e 52.6% rapazes¹⁸⁶.

É possível notar ainda que a percentagem de rapazes e raparigas da província de Maputo é muito variável. Enquanto para o EP1 os ingressos de raparigas são ligeiramente inferiores (49.9%) em relação aos rapazes, no ESG1 estas representaram a maioria, com 54.7% de ingressos, voltando a registar uma ligeira descida de 47.4% no ensino secundário¹⁸⁷. Esta informação pode ser confirmada nos Quadros 15 e 16, que se seguem:

Quadro 15: Alunos do ensino primário por sexo, escolas públicas/privadas, período diurno, província de Maputo, 2007

Nível de Ensino	Privado			Público		
	M	H	Total	M	H	Total
EP1	3.093	3.302	6.395	104.977	106.607	211.584
EP2	890	830	1.720	29.501	28.185	57.686
Total	3.983	4.132	8.115	134.478	134.792	269.270
Totais						
	M	H	Total			
EP1	108.070	109.909	217.979			
EP2	30.391	29.015	59.406			
Total	138.461	138.924	277385			

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

¹⁸⁶ Estes dados referem-se ao mesmo período de tempo, sendo importante referir que não se trata de uma comparação entre o número de ingressos de um nível em relação ao seguinte.

¹⁸⁷ Idem.

Quadro 16: Alunos do ESG por sexo, escolas públicas e privadas, província de Maputo, 2007

Nível de Ensino	Privado			Público		
	M	H	Total	M	H	Total
ESG1	3.893	3.098	6.991	15.463	12.906	28.369
ESG2	560	567	1.127	1.340	1.541	2.881
Total	4.453	3.665	8.118	16.803	14.447	31.250

Totais

	M	H	Total
ESG1	19.356	16.004	35.360
ESG2	1.900	2.108	4.008
Total	21.256	18.112	39.368

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

O quadro que se segue permite-nos observar o número de alunos do ESG1 e 2, desagregados por classes e sexo, nas escolas públicas e privadas da província de Maputo:

Quadro 17: Alunos do ESG por sexo e por classe, escolas públicas e privadas, província de Maputo, 2007

Nível de Ensino	Classe	Privado			Público		
		M	H	Total	M	H	Total
ESG1	8 ^a	1.819	1.455	3.274	6.571	18.372	11.801
	9 ^a	1.338	1.156	2.494	4.759	4.002	8.761
	10 ^a	736	487	1.223	4.133	3.674	7.807
	Total	3.893	3.098	6.991	15.463	12.906	28.369
ESG2	11 ^a	377	324	701	734	770	1.504
	12 ^a	183	243	426	606	771	1.377
	Total	560	567	1.127	1.340	1.541	2.881

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Quanto ao número de professores do quadro a leccionarem nas escolas públicas, existem nesta província 5.877 professores, dos quais 10.9% lecciona o ESG1 e 1.6% lecciona o ESG2, como se pode verificar no Quadro 18:

Quadro 18: Professores do quadro, com e sem formação e por sexo, província de Maputo, 2007

Nível de Ensino	Com Formação			Sem formação			Total		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
P1	1.731	1.359	3.090	249	359	608	1.980	1.718	3.698
EP2	443	851	1.294	22	130	152	465	981	1.446
ESG1	100	280	380	40	219	259	140	499	639
ESG2	15	67	82	1	11	12	16	78	94
Total	2.289	2.557	4.846	312	719	1.031	2.601	3.276	5.877

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Do número total de professores do quadro, 2.601 são mulheres, representando uma percentagem de 44.3% em relação ao número total de docentes. O número de professores sem formação é de 1.031, a maioria dos quais homens (69.7%).

3. Província da Zambézia

A província da Zambézia está localizada na região centro do país, ocupando uma área de 105.008 km². A sua capital é a cidade de Quelimane. Por funcionar como um corredor de ligação entre o centro e o norte do país, e pela sua riqueza em recursos naturais, esta província joga um papel geoestratégico vital no plano nacional.

A Zambézia tem uma população de 3.892.854 milhões de habitantes, dos quais 2.030.763 (52,2%) são mulheres e 1.862.091 (47,8%) homens, correspondendo a 19% da população total do país, sendo assim a segunda província mais populosa do país, a seguir a Nampula. O quadro que se segue mostra-nos a distribuição da sua população, por distrito, desagregada por sexos:

Quadro 19: População por distrito, província da Zambézia, 2007

Distrito ou Cidade	População					Índice de Masculi- nidade
	Total	H	%	M	%	
Alto Molocué	278.064	131.097	47,1	146.967	52,9	89,2
Chinde	121.173	57.224	47,2	63.949	52,8	94,9
Gilé	168.962	82.292	48,7	86.670	51,3	93,7
Gurué	302.948	146.508	48,4	156.440	51,6	93,7
Ilé	292.504	134.762	46,1	157.742	53,9	85,4
Inhassunge	91.989	43.385	47,2	48.604	52,8	89,3
Lugela	137.040	63.238	46,1	73.802	53,9	85,7
Maganja da Costa	282.173	131.184	46,5	150.989	53,5	86,9
Milange	515.029	248.998	48,3	266.031	51,7	93,6
Mocuba	306.543	148.648	48,5	157.895	51,5	94,1
Mopeia	115.614	56.011	48,4	59.603	51,6	94,0
Morrumbala	361.896	175.721	48,6	186.175	51,4	94,4
Namacurra	179.133	83.512	46,6	95.621	53,4	87,3
Namaroi	127.651	58.250	45,6	69.401	54,4	83,9
Nicoadala	232.929	112.212	48,2	120.717	52	93,0
Pebane	186.330	90.666	48,7	95.664	51	94,8
Cidade de Quelimane	192.876	98.383	51,0	94.493	49	104,1
Total	3.892.854	1.862.091	47,8	2.030.763	52,2	91,7

Fonte: INE, 2007

Segundo os dados do III Censo da população, o índice de masculinidade na província da Zambézia é de 91.7%. Milange é o seu distrito mais populoso, com 515.029 habitantes e Inhassunge, com 91.989 habitantes, o menos populoso.

A província da Zambézia é caracterizada por uma diversidade étnico-linguística, sendo de destacar entre os seus grupos, os seguintes: Lomwe, Chuabo, Sena, Lolo, Makwa.

Do ponto de vista geográfico, a Zambézia é formada por uma zona de planaltos, a Alta Zambézia, com um micro-clima, e uma área de terras mais planas, a Baixa Zambézia, intermediadas por uma zona de transição. Sendo uma província com uma economia marcada pela

produção agrícola, as variedades exploradas dependem dos recursos propiciados pelos solos e clima de cada uma destas áreas geográficas. Para além da agricultura, alguma da qual de exportação, como é o caso do chá e da copra, ligadas a uma agro-indústria local, esta província tem uma vasta riqueza de subsolo, e recursos pesqueiros.

A contribuição média da província de Zambézia para o PIB, no período 2001-2006, é de 11.7% (PNUD, 2007:12).

O quadro que se segue dá-nos informações sobre algumas características demográficas da província da Zambézia

Quadro 20: Algumas características demográficas, província da Zambézia, 2004

Características	Dados
Taxa de analfabetismo	28.6
Esperança de vida ao nascer	54.0
Taxa de natalidade (por 1000)	33.1
Taxa de mortalidade (por 1000)	12.0
Mortalidade infantil (por 1000)	63.6
Índice de Dependência Demográfica	72.2

Fonte: INE, 2006

Saúde

Na província da Zambézia, a rede sanitária é composta por 5 hospitais, 100 centros de saúde e 29 postos de saúde. O pessoal de saúde da província é constituído por 41 médicos e 642 enfermeiros, o que significa um rácio de 1 médico para 94.948 habitantes e 1 enfermeiro para 6.064 habitantes, como é ilustrado no Quadro 21:

Quadro 21: Rede sanitária e pessoal de saúde, província da Zambézia, 2007

População (2007)	Unidades sanitárias									Pessoal de saúde	
	HC	HPs	HP	HG	HR	HD	CS	PS	Tot.	Médicos	Enf.
3.892.854	-	-	1		4	1	100	29	135	41	642
Rácio por habitante										94.948	6.064

HC=Hospital Central; HPs=Hospital Psiquiátrico; HP=Hospital Provincial;
HG=Hospital Geral; HR=Hospital Rural; HD=Hospital Distrital; CS=Centro de
Saúde; PS=Posto de Saúde

Fonte: Ministério da Saúde, 2008

Educação

À semelhança do que acontece nas províncias analisadas anteriormente, também na Zambézia se constata um afunilamento das taxas de ingresso a partir do Ensino Secundário Geral. Porém, é possível observar que este estreitamento é ainda mais drástico do que nas outras províncias, como se pode verificar pela taxa líquida de escolarização, que neste caso é de 3.7% para o ESG1.

Quadro 22: Taxas de admissão e de escolarização, do ensino público/privado, província da Zambézia, 2007

Nível de Ensino	Taxa Bruta de Admissão			Taxa Líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
EP 1	215.4	232.2	223.8	99.6	109.5	104.6	145.2	169.9	157.7
EP 2	34.9	58.4	46.7	5.4	8.8	7.1	29.7	51.8	40.8
ESG 1	-	-	-	2.6	4.9	3.7	8.8	18.7	13.8
ESG 2	-	-	-	0.3	0.5	0.4	2.0	3.9	3.0

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

No ano lectivo de 2007, foram registadas na província da Zambézia 2.418 escolas públicas e privadas, das quais 34 do ensino secundário. Quanto ao ensino privado, os dados referem a existência de 11 escolas primárias e 7 escolas secundárias, como é ilustrado no Quadro 23:

Quadro 23: Rede escolar, ensino público/privado, província da Zambézia, 2007

	Escolas Primárias			Escolas Secundárias			Total
	EP1	EP2	Total	ESG1	ESG2	Total	
Escolas Públicas	2.080	304	2.384	31	3	34	2.418
Escolas Privadas	5	6	11	5	2	7	18
Total	2.085	310	2.395	36	5	41	2.436

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Como indica o Quadro 24, o número de alunos de nível primário matriculados no ano 2007 foi de 953.815, dos quais 44.8% raparigas:

Quadro 24: Alunos do ensino primário por sexo, escolas públicas/privadas, período diurno, província da Zambézia, 2007

Nível de Ensino	Privado			Público		
	M	H	Total	M	H	Total
EP1	1.323	1.244	2.567	393.471	468.861	862.332
EP2	424	497	921	31.816	56.179	87.995
Total	1.747	1.741	3.488	425.287	525.040	950.327
Totais						
	M	H	Total			
EP1	394.794	470.105	864.899			
EP2	32.240	56.676	88.916			
Total	427.034	526.781	953.815			

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

De acordo com o Quadro 25, que se pode ler a seguir, a Zambézia registou 46.459 alunos matriculados para o ESG, 32.2% dos quais raparigas. A leitura destes quadros leva-nos a constatar que a percentagem de raparigas na escola é inferior à dos rapazes, em todos os níveis de ensino.

Quadro 25: Alunos do ESG por sexo, escolas públicas e privadas, província da Zambézia, 2007

Nível de Ensino	Privado			Público		
	M	H	Total	M	H	Total
ESG1	701	1.093	1.794	12.559	27.015	39.574
ESG2	53	62	115	1.647	3.329	4.976
Total	754	1.155	1.909	14.206	30.344	44.550

Totais

	M	H	Total
ESG1	13.260	28.108	41.368
ESG2	1.700	3.391	5.091
Total	14.960	31.499	46.459

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

No Quadro 26 pode ler-se o número de estudantes que ingressaram no Ensino Secundário Geral, desagregados por classe, por nível de ensino e por sexo, nas escolas públicas e privadas. Estes dados permitem-nos assim analisar ao pormenor a disparidade entre o número de rapazes e de raparigas que frequentam o Ensino Secundário Geral.

Quadro 26: Alunos do ESG por sexo, por classe, escolas públicas e privadas, província da Zambézia, 2007

Nível de Ensino	Classe	Privado			Público		
		M	H	Total	M	H	Total
ESG1	8 ^a	332	693	1.025	6.161	13.005	19.166
	9 ^a	277	293	570	4.112	8.576	12.688
	10 ^a	92	107	199	2.286	5.434	7.720
	Total	701	1.093	1.794	12.559	27.015	39.574
ESG2	11 ^a	22	37	59	1.072	2.128	3.200
	12 ^a	31	25	56	575	1.201	1.776
	Total	53	62	115	1.647	3.329	4.976

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Em relação aos professores, tal como já havíamos verificado para as outras províncias, apenas nos foi possível obter informação quantificada sobre o número de professores do quadro e do ensino

público, que constituem 12.890 docentes, dos quais 3.494 são mulheres e 9.393 homens. Do total de professores, 6.466 têm formação pedagógica, sendo que os restantes 6.424 não têm esta preparação. Quer isto dizer que quase metade dos professores (49.8%) a leccionar em vários níveis de ensino nesta província não receberam formação especializada para o exercício das suas funções docentes.

A leitura do Quadro 27 apresenta-nos o panorama geral dos professores do quadro, com dados desagregados por sexo, com e sem formação:

Quadro 27: Professores do quadro, com e sem formação e por sexo, província da Zambézia, 2007

Nível de Ensino	Com Formação			Sem formação			Total		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
EP1	1.311	3.376	4.687	1.503	3.574	5.077	2.814	6.950	9.764
EP2	437	1.016	1.453	124	599	723	561	1.615	2.176
ESG1	34	218	252	71	526	597	105	744	849
ESG2	16	58	74	1	26	27	17	84	101
Total	1.798	4.668	6.466	1.699	4.725	6.424	3.497	9.393	12.890

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

4. Província de Cabo Delgado

A província de Cabo Delgado localiza-se a norte de Moçambique e ocupa uma área de 77.867 Km². A sua capital é a cidade de Pemba, com uma população de 141.316 habitantes. Entre os seus grupos etno-linguísticos destacam-se os seguintes: makwa, makonde e mwani, para além de outros grupos mais pequenos.

Segundo o censo populacional realizado em 2007, a população de Cabo Delgado é de 1.632.809 habitantes, 849.574 dos quais são mulheres, representando 52% da população daquela província. O índice de masculinidade é de 92.2.

O quadro que se segue permite-nos avaliar a distribuição da população total de Cabo Delgado, desagregada por distritos e por sexo:

Quadro 28: População por distrito da província de Cabo Delgado, 2007

Distrito ou Cidade	População					Índice de Masculinidade
	Total	Homens	%	Mulheres	%	
Ancuabe	109.792	52.041	47,4	57.751	52,6	90,1
Balama	126.116	60.482	48,0	65.634	52,0	89,6
Chiúre	230.044	108.718	47,3	121.326	52,7	91,6
Ibo	9.509	4.545	47,8	4.964	52,2	91,6
Macomia	81.208	39.071	48,1	42.137	51,9	92,7
Mecufi	43.573	20.448	46,9	23.125	53,1	88,4
Meluco	25.184	12.150	48,2	13.034	51,8	93,2
Mocímboa da Praia	94.197	45.426	48,2	48.771	51,8	93,1
Montepuez	185.635	89.316	48,1	96.319	51,9	92,7
Mueda	120.067	56.750	47,3	63.317	52,7	89,6
Muidumbe	73.457	34.732	47,3	38.725	52,7	89,7
Namuno	179.992	86.194	47,9	93.798	52,1	91,9
Nangade	63.739	30.341	47,6	33.398	52,4	90,8
Palma	48.423	24.247	50,1	24.176	49,9	100,3
Quissanga	35.192	16.643	47,3	18.549	53	89,7
Pemba-Metuge	65.365	31.833	48,7	33.532	53	94,9
Cidade de Pemba	141.316	70.298	49,7	71.018	50	99,0
Total	1.632.809	783.235	48,0	849.574	52,0	92,2

Fonte: INE, 2007

A economia desta província tem como base os recursos agrícolas, florestais e pesqueiros, alguns dos quais, como a madeira, o algodão, a castanha de caju e o camarão constam da sua lista de exportações.

O quadro que se segue permite-nos fazer a leitura de algumas características demográficas desta província:

**Quadro 29: Algumas características demográficas,
provincia de Cabo Delgado, 2004**

Características	Dados
Taxa de analfabetismo	28.6
Esperança de vida ao nascer	41.9
Taxa bruta de natalidade (%)	41.3
Taxa bruta de mortalidade (%)	20.6
Mortalidade infantil (por 1000)	138.4
Índice de Dependência Demográfica	82.4
Taxa Global de Fecundidade (%)	5.6
População economicamente activa (%)	81.7

Fonte: INE, 2006

A contribuição média da provincia de Cabo Delgado para o PIB, no periodo 2001-2006, é 4.9% (PNUD, 2007:12).

Saúde

O pessoal de saúde é composto por 26 médicos e 264 enfermeiros distribuídos por 4 hospitais, 95 centros de saúde e 1 posto de saúde. O rácio é de 1 médico por 62.800 habitantes e 1 enfermeiro por 6.185 habitantes, como se pode ler no Quadro 30.

**Quadro 30: Rede sanitária e pessoal de saúde, provincia de
Cabo Delgado, 2007**

População (2007)	Unidades sanitárias									Pessoal de saúde	
	HC	HPs	HP	HG	HR	HD	CS	PS	Tot.	Médicos	Enf.
1.632.809	-	-	1	-	3	-	95	1	100	26	264
	Rácio por habitante									62.800	6.185

HC=Hospital Central; HPs=Hospital Psiquiátrico; HP=Hospital Provincial;
HG=Hospital Geral; HR=Hospital Rural; HD=Hospital Distrital; CS=Centro de
Saúde; PS=Posto de Saúde

Fonte: Ministério da Saúde, 2008

Educação

Tal como observado para a província da Zambézia, existe uma queda drástica da taxa líquida de escolarização a partir da EP2 (5.7%), que vai decrescendo nos outros níveis de ensino, o que é bem ilustrado no Quadro 31:

Quadro 31: Taxas de admissão e escolarização, ensino público/privado, província de Cabo Delgado, 2007

Nível de Ensino	Taxa Bruta de Admissão			Taxa Líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
EP 1	190.2	204.4	197.4	86.5	94.2	90.4	130.4	151.8	141.1
EP 2	49.2	75.2	62.1	5.2	6.1	5.7	44.1	68.9	56.4
ESG 1	-	-	-	2.1	3.0	2.5	13.0	24.5	18.7
ESG 2	-	-	-	0.2	0.2	0.2	2.2	4.3	3.2

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

A rede escolar de Cabo Delgado é composta de 1023 escolas primárias e 24 escolas secundárias, totalizando 1047 escolas em toda a província. Do total das escolas secundárias, 17 são públicas e 7 são privadas (Quadro 32).

Quadro 32: Rede escolar, ensino público/privado, província de Cabo Delgado, 2007

	Escolas Primárias			Escolas Secundárias			Total
	EP1	EP2	Total	ESG1	ESG2	Total	
Escolas Públicas	823	185	1.008	14	3	17	1.025
Escolas Privadas	7	8	15	6	1	7	22
Total	830	193	1.023	20	4	24	1.047

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Em 2007 foram matriculados 335.261 alunos dos quais 155.666 (46.4%) mulheres e 179.595 (53.6%) homens. No quadro a seguir é possível constatar que as mulheres constituem a maioria de estudantes ingressados no ensino privado e que os homens por sua vez constituem a maioria no ensino público (onde se encontra a maior parte da população estudantil):

Quadro 33: Alunos do ensino primário por sexo, escolas públicas/privadas, período diurno, província de Cabo Delgado, 2007

	Privado			Público		
	M	H	Total	M	H	Total
EP1	2.123	1.923	4.046	136.235	160.673	296.908
EP2	1.508	1.199	2.707	15.800	25.269	41.069
Total	3.631	3.122	6.753	152.035	185.942	337.977

Totais

	M	H	Total
EP1	138.358	162.596	300.954
EP2	17.308	16.999	34.307
Total	155.666	179.595	335.261

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

No Ensino Secundário Geral também é possível observar que o número de alunos do ensino privado é maioritariamente composto por raparigas enquanto que o ensino público, onde se concentra o grosso dos estudantes, é composto por uma maioria de estudantes do sexo masculino. Para o ano de 2007 foram matriculados 26.193 estudantes dos quais 35.2% mulheres e 64.8% homens. Para o último nível ESG2, para o mesmo período, já só estavam a frequentá-lo 933 mulheres, representando 34.4% de 2.714 alunos matriculados. Nos dois quadros seguintes (Quadros 34 e 35) apresentamos com mais detalhes a distribuição dos alunos nas escolas públicas e privadas no ESG 1 e ESG2 da província de Cabo Delgado:

Quadro 34: Alunos do ESG por sexo, escolas públicas e privadas, província de Cabo Delgado, 2007

Nível de Ensino	Privado			Público		
	M	H	Total	M	H	Total
ESG1	2.603	3.597	6.200	5.684	11.595	17.279
ESG2	69	59	128	864	1.722	2.586
Total	2.672	3.656	6.328	6.548	13.317	19.865

Totais

	M	H	Total
ESG1	8.287	15.192	23.479
ESG2	933	1.781	2.714
Total	9.220	16.973	26.193

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Quadro 35: Alunos do ESG por sexo, por classe, escolas públicas e privadas, província de Cabo Delgado, 2007

Nível de Ensino	Classe	Privado			Público		
		M	H	Total	M	H	Total
ESG1	8 ^a	1.316	1.691	3.007	2.842	5.156	7.998
	9 ^a	791	1.173	1.964	1.705	3.651	5.356
	10 ^a	496	733	1.229	1.137	2.788	3.925
	Total	2.603	3.597	6.200	5.684	11.595	17.279
ESG2	11 ^a	44	39	83	578	1.037	1.615
	12 ^a	25	20	45	286	685	971
	Total	69	59	128	864	1.722	2.586

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

A província de Cabo Delgado tem 5.499 professores do quadro a leccionar nas escolas públicas. Deste total, 3.330 têm formação e os restantes 2.169, representando 39.4% do total de professores do quadro, carecem de formação especializada para o exercício das suas funções. Entre estes, verifica-se ainda que 14.6% são mulheres.

Quadro 36: Professores do quadro, com e sem formação e por sexo, província de Cabo Delgado, 2007

Nível de Ensino	Com Formação			Sem formação			Total de professores		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
EP1	637	1.816	2.453	265	1.279	1.544	902	3.095	3.997
EP2	97	563	660	41	374	415	138	937	1.075
ESG1	5	174	179	11	191	202	16	365	381
ESG2	3	35	38	0	8	8	3	43	46
TOTAL	742	2.588	3.330	317	1.852	2.169	1.059	4.440	5.499

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Do total dos 5.499 professores do quadro, 1.059 (19.3%) são mulheres e 4.440 (80.7%) são homens, o que indica um desequilíbrio de género muito acentuado.

Dados comparativos entre as províncias de Maputo e Cidade de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado

População

A província da Zambézia é, das quatro províncias que compõem a nossa área espacial de estudo, a que tem o maior conglomerado populacional, cerca de três vezes mais do que a província ou a cidade de Maputo. Por outro lado, a província de Maputo tem o menor índice de masculinidade, 83.6%, indicando uma percentagem mais significativa de mulheres em relação aos homens, de cerca de 54.5%.

Quadro 37: População por sexo e índice de masculinidade das quatro áreas espaciais de estudo

Província	População					Índice de Masculinidade
	Total	Homens	%	Mulheres	%	
Cidade de Maputo	1.099.102	531.794	48,4	567.308	51,6	93,7
Província de Maputo	1.259.713	573.595	45,5	686.118	54,5	83,6
Zambézia	3.892.854	1.862.091	47,8	2.030.763	52,2	91,7
Cabo Delgado	1.632.809	783.235	48,0	849.574	52,0	92,2

Fonte: INE, 2007

Algumas características sócio-demográficas e económicas das quatro áreas espaciais de estudo

A região sul do país detém a maior concentração económica do país, com uma média de 44% da produção real, onde se destaca a cidade de Maputo com uma contribuição de cerca de 22%. A província de Maputo tem uma contribuição média no PIB total de 14.7% e a cidade de Maputo de 19.4%. A região centro contribui com 34% para a produção nacional, da qual 11.7% provém da Zambézia. A zona norte com uma contribuição de 22% da produção nacional é liderada pela província de Nampula, que contribui com 13.7% da produção nacional (PNUD, 2007: 12).

Como se pode ver no resumo apresentado no Quadro 38, a cidade de Maputo tem a contribuição média para o PIB total mais elevada do país, com 19.5%, seguida da província de Maputo com 14.7%. A província de Cabo Delgado, por sua vez, entre as quatro, é a que apresenta a contribuição média para o PIB total mais baixa, com 4.9%. Não podemos deixar de mencionar que o crescimento médio real de 9.3% verificado na zona sul se deve aos sectores de construção e da indústria transformadora, devido ao impacto dos “mega projectos” de gás de Pande e da fábrica de alumínio da Mozal (PNUD, 2007: 12).

Quadro 38: Contribuição média para o PIB nas quatro áreas espaciais de estudo, 2001-2006

Regiões/províncias	Contribuição média do PIB
Cabo Delgado	4.9
Zambézia	11.7
Maputo Província	14.7
Maputo Cidade	19.5

Fonte: PNUD, 2007

Saúde

A cidade de Maputo é, das quatro, a única província com um Hospital Central. A Zambézia tem, aparentemente, a maior rede sanitária das

quatro províncias, mas se tomarmos em conta quer a sua população total que é quase três vezes maior do que a da cidade de Maputo, quer o rácio médico e enfermeiro/habitantes, poderemos concluir que os serviços de saúde nesta província são ainda de nível precário. O quadro que se segue permite-nos fazer uma leitura comparativa entre as quatro províncias:

Quadro 39: Unidades sanitárias desagregadas por províncias, cidade de Maputo, províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado, 2007

Prov.	Pop. (2007)	Unidades sanitárias								
		HC	HPs	HP	HG	HR	HD	CS	PS	Tot.
C. de Maputo	1.099.102	1	1		3	-	-	15	5	25
P. de Maputo	1.259.713				1	1		62	32	96
Zambézia	3.892.854			1		4	1	100	29	135
Cabo Delgado	1.632.809			1		3		95	1	100

HC=Hospital Central; HPs=Hospital Psiquiátrico; HP=Hospital Provincial;
HG=Hospital Geral; HR=Hospital Rural; HD=Hospital Distrital; CS=Centro de Saúde; PS=Posto de Saúde

Fonte: Ministério da Saúde, 2008

Quanto ao pessoal de saúde, verifica-se que a cidade de Maputo soma o maior número de médicos (269), quer em relação ao total das outras três províncias, quer em relação ao total nacional de médicos. Como nos ilustra o Quadro 40, o rácio médico/habitantes na cidade de Maputo é de 4.086, diferentemente do que acontece nas outras províncias. A Zambézia, por outro lado, embora tenha uma rede sanitária alargada, possui 41 médicos, o que a coloca em último lugar no ranking nacional, no que se refere ao rácio médico/habitante (de 94.948 médico/habitantes).

Quadro 40: Pessoal de saúde nas quatro áreas espaciais de estudo, 2007

Província	População (2007)	Médicos		Enfermeiros	
		Número	Rácio med./hab.	Número	Rácio enf./hab.
C. de Maputo	1.099.102	269	4.086	762	1.442
P. de Maputo	1.259.713	96	30.725	187	6.736
Zambézia	3.892.854	41	94.948	642	6.064
Cabo Delgado	1.632.809	26	62.800	264	6.185

Fonte: Ministério da Saúde, 2007

Em relação aos enfermeiros a província de Maputo apresenta o rácio mais elevado enfermeiros/habitantes (6.736). A Zambézia e Cabo Delgado, por sua vez, apresentam um rácio de 6.064 e 6.185 respectivamente. A cidade de Maputo, com 1 enfermeiro por 1.442 habitantes, reconfirma os outros dados acima apresentados sobre o seu melhor posicionamento no que diz respeito ao acesso a serviços de saúde, quer em relação às nossas áreas espaciais de estudo, quer a nível nacional.

Educação

Nos Quadros 41 a 44 estão dispostas as taxas líquidas e brutas de escolarização das quatro províncias. Cada um dos quadros representa um nível de ensino. O Quadro 41 refere-se ao EP1 e nele podemos ver que as províncias de Maputo e Zambézia têm as melhores taxas líquidas de escolarização, 105.0 e 104.6 respectivamente, enquanto a cidade de Maputo tem a menor taxa entre as quatro províncias. A Zambézia tem uma taxa bruta de escolarização de 157.7, a mais elevada das quatro províncias, enquanto a cidade de Maputo tem uma taxa bruta de 119.0, a mais baixa das quatro.

Quadro 41: Taxas de escolarização no EP1, nas quatro áreas espaciais de estudo, 2007

Cidade ou Província	Taxa Líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização		
	M	H	Total	M	H	Total
Cidade de Maputo	92.0	86.1	89.0	119.8	118.2	119.0
P. de Maputo	107.6	102.4	105.0	146.1	145.4	145.8
Zambézia	99.6	109.5	104.6	145.2	169.9	157.7
Cabo Delgado	86.5	94.2	90.4	130.4	151.8	141.1

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Em relação ao EP2 o quadro da situação reverte-se, sendo possível constatar que a cidade de Maputo passa a apresentar as taxas mais elevadas: líquida (43.4) e bruta (140.5), enquanto a Zambézia e Cabo Delgado apresentam as taxas mais baixas. É possível entretanto verificar que as taxas líquidas de todas as províncias diminuíram drasticamente entre os estudantes da EP1 e os da EP2, confirmando mais uma vez o afunilamento no acesso à educação, à medida que os estudantes progridem nos níveis de estudo. Para a cidade de Maputo este decréscimo foi de mais de metade, mas na Zambézia a taxa decaiu quase quinze vezes. Este cenário pode ser confirmado no Quadro 42:

Quadro 42: Taxas de escolarização no EP2, nas quatro áreas espaciais de estudo, 2007

Cidade ou Província	Taxa Líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização		
	M	H	Total	M	H	Total
Cidade Maputo	49.3	37.8	43.4	151.8	129.8	140.5
P. de Maputo	34.8	26.0	30.3	122.2	114.5	118.3
Zambézia	5.4	8.8	7.1	29.7	51.8	40.8
Cabo Delgado	5.2	6.1	5.7	44.1	68.9	56.4

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Uma leitura do Quadro 43 mostra-nos que ao nível do ESG 1, entre as quatro províncias das nossas unidades espaciais de estudo, a de Maputo é a que tem a mais significativa taxa bruta de escolarização, em contraste com a da Zambézia com a menor taxa. A taxa bruta de

escolarização na Zambézia para as mulheres do ESG1 é de 8.8 quando esta mesma taxa na província de Maputo é de 85.6.

Quadro 43: Taxas de escolarização no ESG1, nas quatro áreas espaciais de estudo, 2007

Cidade ou Província	Taxa Líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização		
	M	H	Total	M	H	Total
Cidade Maputo	34.5	26.5	30.5	85.6	68.0	76.8
P. de Maputo	20.1	15.3	17.7	50.8	42.5	46.6
Zambézia	2.6	4.9	3.7	8.8	18.7	13.8
Cabo Delgado	2.1	3.0	2.5	13.0	24.5	18.7

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

A leitura do Quadro 43, feita em termos comparativos com a leitura do Quadro 44 que se segue, sendo este último referente ao ESG 2, confirma o que temos vindo a referir, que à medida que se vai progredindo nos níveis de ensino, as taxas líquidas e brutas de escolarização se vão estreitando, indicando uma redução no número de alunos que frequentam estes níveis de ensino

Quadro 44: Taxas de escolarização no ESG2, nas quatro áreas espaciais de estudo, 2007

Cidade ou Província	Taxa Líquida de Escolarização			Taxa Bruta de Escolarização		
	M	H	Total	M	H	Total
Cidade Maputo	7.4	5.6	6.5	34.1	30.9	32.5
P. de Maputo	1.7	1.6	1.7	7.2	8.2	7.7
Zambézia	0.3	0.5	0.4	2.0	3.9	3.0
Cabo Delgado	0.2	0.2	0.2	2.2	4.3	3.2

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

No Quadro 45 apresentamos o número de alunos ingressados por nível de ensino. A sua leitura permite-nos constatar que a Zambézia apresenta o maior número de estudantes inscritos (1.000.274). Sublinhe-se, entretanto, que a maior parte (953.815), frequenta o ensino primário, sendo que 46.459 alunos frequentam o ensino secundário:

Quadro 45: Número de alunos nas quatro áreas espaciais de estudo, por nível de ensino, 2007

Províncias	Escolas Primárias			Escolas Secundárias			Total
	EP1	EP2	Total	ESG1	ESG2	Total	
C. de Maputo	167.241	60.250	227.491	48.888	14.467	63.355	290.846
P. Maputo	217.979	59.406	277.385	35.360	4.008	39.368	316.753
Zambézia	864.899	88.916	953.815	41.368	5.091	46.459	1.000.274
Cabo Delgado	300.954	34.307	335.261	23.479	2.714	26.193	361.454

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Um balanço geral da leitura do Quadro 45 leva-nos a constatar que o número de ingressos no EP1 vai caindo drasticamente, a partir do EP2, para até seis vezes menos em casos como a Zambézia e Cabo Delgado, o que resulta numa redução drástica nos ingressos do ESG2¹⁸⁸.

O Quadro 46 vem reforçar as leituras anteriores sobre o afunilamento no número de ingressos à medida que os estudantes progridem nos níveis de ensino, trazendo entretanto a informação desagregada por sexos no ESG1 e 2. Os dados apresentados neste quadro levam-nos a constatar que: i) excepcionalmente, na cidade de Maputo as raparigas constituem a maioria de alunos no ESG1 e ESG2; ii) na província de Maputo as raparigas ainda são a maioria no ESG1, mas no nível seguinte os rapazes são por sua vez a maioria; iii) nas províncias da Zambézia e de Cabo Delgado os rapazes não só estão em vantagem, como chegam quase a constituir o dobro do número de ingressos.

¹⁸⁸ Este é um dado meramente ilustrativo. Não se pode fazer uma relação directa entre estes dados por corresponderem ao mesmo ano lectivo. Para obter informação fidedigna era preciso estabelecer a correlação entre o número de alunos em uma dada classe em 2007, com o número total de alunos inscritos sucessivamente nos anos anteriores.

Quadro 46: Número de alunos por sexo, do ESG 1 e 2 nas quatro áreas espaciais de estudo, por nível de ensino, 2007

Províncias	Mulheres			Homens			Total
	ESG1	ESG2	Total	ESG1	ESG2	Total	
C. de Maputo	27.267	7.708	34.975	21.621	6.759	28.380	63.355
P. Maputo	19.356	1.900	21.256	16.004	2.108	18.112	39.368
Zambézia	13.260	1.700	14.960	28.108	3.391	31.499	46.459
Cabo Delgado	8.287	933	9.220	15.192	1.781	16.973	26.193

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Quando à rede escolar, a Zambézia é a província que possui uma rede mais alargada de escolas primárias, 20 vezes maior do que a da cidade de Maputo. Esta última, no entanto, possui mais escolas secundárias de nível 2 do que as restantes províncias, e três vezes mais do que a Zambézia e Cabo Delgado, como se pode confirmar pela leitura do Quadro 47:

Quadro 47: Número de escolas nas quatro áreas espaciais de estudo, 2007

Províncias	Escolas Primárias			Escolas Secundárias			Total
	EP1	EP2	Total	ESG1	ESG2	Total	
C. de Maputo	141	102	243	59	34	93	336
P. Maputo	437	172	609	31	10	41	650
Zambézia	2.085	310	2.395	36	5	41	2.436
Cabo Delgado	830	193	1.023	20	4	24	1.047

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

No que se refere aos professores do quadro das escolas públicas, a leitura do quadro que se segue (Quadro 48) é ilustrativa do desequilíbrio de género, onde os casos mais destacados se verificam em Cabo Delgado e Zambézia:

Quadro 48: Professores do quadro, por formação e por sexo, todos níveis de ensino nas quatro áreas espaciais de estudo, 2007

Província	Com Formação			Sem formação Pedagógica			Total		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
C. de Maputo	2.322	2.302	4.624	84	268	352	2.406	2.570	4.976
P. Maputo	2.289	2.557	4.846	312	719	1.031	2.601	3.276	5.877
Zambézia	1.798	4.668	6.466	1.699	4.725	6.424	3.497	9.393	12.890
Cabo Delgado	742	2.588	3.330	317	1.852	2.169	1.059	4.440	5.499

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

No que se refere à formação pedagógica dos professores do quadro, veja-se o Quadro 49, que se segue:

Quadro 49: Professores do quadro, nível de formação pedagógica, todos níveis de ensino, nas quatro áreas espaciais de estudo, 2007

Província	Mulheres (%)			Homens (%)			Tot.
	Com formação	Sem formação	Total	Com formação	Sem formação	Total	
C. de Maputo	2.322 (96.5%)	84 (3.5%)	2.406	2.302 (89.6%)	268 (10.4%)	2.570	4.976
P. Maputo	2.289 (88.0%)	312 (12%)	2.601	2.557 (78.1%)	719 (21.9%)	3.276	5.877
Zambézia	1.798 (51.4%)	1.699 (48.6%)	3.497	4.668 (49.7%)	4725 (50.3%)	9.393	12.890
Cabo Delgado	742 (70.1%)	317 (29.9)	1.059	2.588 (58.3%)	1.852 (41.7%)	4.440	5.499

Fonte: Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 2007a

Pela observação deste quadro constata-se que: i) na cidade Maputo, de um total de 2.406 professores do sexo feminino, 3.5% não tem formação pedagógica, em contraste com um total de 2.570 professores do sexo masculino, onde 10.4% não possuem formação pedagógica; na província de Maputo, de um total de 2.601 professores do sexo feminino, 12% não tem formação pedagógica, enquanto de um total de 5.877 professores do sexo masculino 21.9% não têm também formação pedagógica; iii) na Zambézia, de um total

de 3.497 professores do sexo feminino, 48.6% não tem formação pedagógica, enquanto para o total de 9393 professores do sexo masculino, 50.3% não recebeu formação pedagógica; iv) finalmente, em Cabo Delgado, de um total de 1.059 professores do sexo feminino 29.9% não tem formação pedagógica, enquanto do total de 5.499 professores do sexo masculino, há 41.7% sem formação pedagógica.

Estes cálculos indicam que apesar do desequilíbrio de género entre os professores do quadro, é possível constatar: i) que a maior parte das mulheres beneficiou de formação pedagógica; ii) comparativamente com os professores do sexo masculino, e em termos percentuais, há mais mulheres com formação pedagógica que homens¹⁸⁹; iii) a cidade de Maputo é das quatro províncias a que se apresenta com um número mais elevado de professores com formação pedagógica para ambos os sexos, em contraste com a província da Zambézia onde cerca de 50% dos seus professores do quadro não recebeu formação pedagógica para o exercício das suas funções.

¹⁸⁹ Não sendo objecto do nosso estudo a formação de professores, a leitura dos quadros apresentados neste anexo, referentes a professores do quadro nas escolas públicas, que se centram sobretudo na desigualdade de género, abrem entretanto portas para uma leitura posterior mais aprofundada sobre a formação, recrutamento de professores e oportunidades de acesso a emprego na área da educação, que deveriam merecer um estudo específico.

Anexo 3

Codificação da amostra e do grupo alvo

Quadro 1: Códigos de Escolas

Maputo cidade	Maputo Província	Zambézia	Cabo Delgado	Códigos
Colégio Kitabu (privada)	E.S. Manhiça	E.S. Gurué	E.S. Montepuez	1
E.S. Josina Machel	E.S. Moamba	E.S. Invinha (privada)	E.S. Mocímboa da Praia	2
E.S. Francisco Manyanga	E.S. Matola	E.S. Mocuba	E.S. Pemba	3
E.S. Noroeste	E.S. Xinavane (Manhiça)	E.S. Mugeba	E.S. C.F.P (privada)	4
	E.S. Gabriel (Matola)	E.S. Mártires de Inhassunge	Colégio Dom Bosco (privada)	5
E.S. Eduardo Mondlane	E.S. 4 de Outubro (Moamba)	E.S. Eduardo Mondlane		6
E.S. Cipriano		Lares Internatos		7

Quadro 2: Códigos do Grupo Alvo (entrevistas colectivas raparigas)

Classes	Maputo Cidade	Maputo Província	Zambézia	Cabo Delgado
8 ^a mais novas	Maria	Gabriela	Antónia	Vanessa
8 ^a mais velhas	Manuela	Gilberta	Alberta	Vânia
9 ^a mais novas	Berta	Hortênsia	Luísa	Ilda
9 ^a mais velhas	Belmira	Hélia	Leontina	Isabel
10 ^a mais novas	Cacilda	Tâmara	Rita	Dora
10 ^a mais velhas	Clara	Tânia	Rafaela	Deolinda

Quadro 3: Códigos do Grupo Alvo (entrevistas colectivas rapazes)

Classes	Maputo/ Cidade	Maputo/ Província	Zambézia	Cabo Delgado
8 ^a mais novos	Manuel	Obed	Francisco	Vasco
8 ^a mais velhos	Mário	Óscar	Fernando	Victor
9 ^a mais novos	Abel	Gil	Diogo	Jorge
9 ^a mais velhos	António	Gilberto	Daniel	Julião
10 ^a mais novos	Carlos	Zair	João	Luís
10 ^a mais velhos	Cândido	Zuber	Joaquim	Leonardo

Quadro 4: Códigos do Grupo Alvo (entrevistas individuais raparigas e rapazes)

Sexo	Classes	Maputo/Cidade	Cabo Delgado
Rapazes	8 ^a	Bernardo	Fonseca
	9 ^a	Camilo	Ferrão
	10 ^a	Augusto	Felisberto
Raparigas	8 ^a	Josina	Francisca
	9 ^a	Yolanda	Felisberta
	10 ^a	Emanuela	Felismina

Anexo 4

Instituições e indivíduos contactados

1. Cidade de Maputo

Educação

Ministério da Educação e Cultura (MEC):

- Directora Nacional e Directora Nacional Adjunta para o Ensino Geral
- Director e Chefe do Gabinete de Planificação
- Director de Recursos Humanos
- Director do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação – INDE
- Coordenadora Nacional para a Unidade de Género

Direcção de Educação e Cultura da Cidade de Maputo:

- Direcção de Educação e Cultura
- Chefe de Departamento de Planificação

Escolas:

- Direcções Pedagógicas das Escolas: Escola Secundária Josina Machel, Escola Secundária Francisco Manyanga, Colégio Kitabu, Escola Comunitária de S. Cipriano, Escola Comunitária Eduardo Mondlane e Escola Secundária Noroeste 1

Saúde

Ministério da Saúde:

- Coordenadora Nacional para a Unidade de Género e Assessora do Ministro da Saúde para Assuntos de Género

2. Província de Maputo

Educação

Direcção Provincial de Educação e Cultura

- Director Provincial de Educação e Cultura

- Director do Departamento Pedagógico
- Chefe do Sector de Planificação
- Coordenadora da Unidade de Género
- Responsável pela Saúde Escolar
- Coordenador para o Programa de combate ao HIV/SIDA

Direcções Distritais de Educação e Cultura:

- Director Distrital de Educação e Cultura na Cidade da Matola
- Director do Sector Pedagógico nos distritos: Matola Cidade e Manhiça
- Ponto Focal da Unidade de Género e Programa de Luta contra o HIV/SIDA: Distritos da Moamba e Manhiça
- Coordenador Distrital dos Conselhos de Escola: Distrito da Moamba

Escolas:

- Directores Pedagógicos das Escolas: Escola Secundária da Matola, Escola Secundária da Moamba, Escola Secundária 4 de Outubro no Posto Administrativo de Ressano Garcia, Escola Secundária da Manhiça, Escola Secundária de Xinavane, Escola Secundária de S. Gabriel na Matola
- Ponto Focal do Programa de luta contra o HIV/SIDA na Escola Secundária da Moamba
- Directora do Lar de Estudantes da Escola Secundária da Moamba
- Activistas da Geração Biz da Escola Secundária Josina Machel

Outros Indivíduos e Instituições

- Administração do Distrito de Moamba

3. Província da Zambézia

Educação

Direcção Provincial de Educação e Cultura

- Chefe de Departamento de Acção Pedagógica para o Ensino Geral
- Chefe do Sector de Planificação
- Unidade de Género
- Assessora da Geração Biz (em representação do FNUAP)
- Responsável pela Saúde Escolar
- Coordenador do Programa de Luta contra o HIV/SIDA

Direcções Distritais de Educação e Cultura

- Directores Distritais de Educação e Cultura: Cidade de Quelimane; Distritos de Mocuba e Gurué
- Director do Sector Pedagógico nos distritos: Cidade de Quelimane; Mocuba e Gurué
- Coordenadora da Unidade de Género no Distrito de Mocuba

Escolas

- Directores e Direcções Pedagógicas das Escolas: Escola Secundária Geral e Pré- Universitária de Gurué e Escola Secundária Geral e Pré Universitária de Mocuba, Escola Comunitária Madre Santa Clara em Ivinha/(Distrito do Gurué), Escola Completa de Mugeba (distrito de Mocuba), Escola Secundária Mártires de Inhassunge (Quelimane), Escola Secundária Eduardo Mondlane em Quelimane
- Geração Biz nas Escolas Secundárias Pré-Universitárias de Gurué e Mocuba, Escola Secundária Eduardo Mondlane em Quelimane
- Ponto Focal da Unidade de Género (em formação) na Escola Secundária Eduardo Mondlane em Quelimane

Saúde

- Responsável Provincial pela Saúde Sexual e Reprodutiva de Adolescentes e Jovens
- Responsáveis Distritais pela Saúde Sexual e Reprodutiva de Adolescentes e Jovens nos distritos de Mocuba e Gurué

Outros Indivíduos e Instituições

- Administradores dos Distritos de Mocuba e Gurué
- Direcções dos Lares e estudantes: Lar Interprovincial de Mocuba e Lar 25 de Setembro em Quelimane
- Liga dos Direitos Humanos em Mocuba
- Kukumbi: Associação Juvenil, com sede em Quelimane.

4. Província de Cabo Delgado

Educação

Direcção Provincial de Educação e Cultura

- Director do Departamento Pedagógico
- Chefe do Sector de Planificação

- Coordenadora da Unidade de Género
- Responsável pela Saúde Escolar
- Ponto Focal para o Programa de combate ao HIV/SIDA

Direcções Distritais de Educação e Cultura

- Director Distrital de Educação e Cultura: Cidade de Pemba, Distritos de Mocímboa da Praia e Montepuez
- Director do Sector Pedagógico nos distritos: Mocímboa da Praia e Montepuez
- Coordenadora da Unidade de Género: Montepuez e Mocímboa da Praia

Escolas

- Direcção e Direcção Pedagógica das Escolas: Escola Secundária de Pemba, Colégio D. Bosco, Centro de Formação Profissional, Escola Secundária de Montepuez, Escola Secundária de Mocímboa da Praia
- Geração Biz: Escola Secundária de Montepuez, Escola Secundária de Mocímboa da Praia
- Matrona responsável pela Unidade de Género: Escola Secundária de Montepuez.

Saúde

- Direcção Provincial de saúde: repartição de saúde na comunidade
- Responsável Provincial pela Saúde Sexual e Reprodutiva de Adolescentes e Jovens
- Director do Hospital de Dia, no Hospital Provincial de Pemba
- Director Distrital de Saúde de Mocímboa da Praia
- Provedor de SAAJ: Mocímboa da Praia e Montepuez

Outros Indivíduos e Instituições

- Coordenador do Fórum das ONG's de Cabo Delgado (FOCAD)
- Oficial de programas da Intermom-Oxfam
- Coordenador e membros da UNDE-União Nacional para o desenvolvimento de estudantes, Delegação de Cabo Delgado
- Aro-Moçambique: delegação distrital de Montepuez
- FAEMO
- Administradores Distritais de: Mocímboa da Praia e Montepuez