



As políticas em Moçambique: O currículo em escolas das regiões rurais e a promoção da rapariga

*Policies in Mozambique:
The curriculum in schools in rural regions and the promotion of the girl*

*Políticas en Mozambique:
El currículo en las escuelas de las regiones rurales y la promoción de la niña*

Argentina Serafim Lopes
Universidade Púnguè (UniPúnguè)¹

RESUMO

O estudo insere-se na problemática das políticas educacionais moçambicanas, que têm sido influenciadas pelas políticas internacionais. Essas políticas procuram a justiça social através da igualdade de educação de gênero. Com base na abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball, a pesquisa procura compreender os desdobramentos das políticas de promoção da rapariga na província da Zambézia, buscando principalmente entender como os profissionais de educação do contexto da prática articulam os discursos culturalmente construídos sobre as mulheres com os discursos das políticas governamentais, tendentes à promoção da rapariga através da educação. Para consubstanciar minha intenção, analiso os processos que ocorrem na negociação e interpretação das políticas educacionais com os discursos locais, bem como os diferentes elementos que influenciam a recontextualização dessas políticas nos contextos estudados. Nessa ordem de ideias, recorro a uma abordagem descritiva e etnográfica, para ilustrar as características socioculturais, políticas e econômica de cada um dos contextos, como também analiso, através de entrevistas semiestruturadas, as falas dos professores, alunas dos distritos em estudo. A pesquisa decorreu na província da Zambézia, nas escolas dos distritos de Gurué, concretamente na localidade de Tetete, na EP1 de Nossa Senhora do Monte – Niusse e na EPC Eduardo Mondlane de Ruace. A partir das análises, concluo que a formulação das políticas educacionais, que propalam a inclusão dos até então excluídos, produzem adversidade ao que elas propõem.

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

ABSTRACT

The study is part of the problematic of Mozambican educational policies, which have been influenced by international policies. These policies pursue social justice through gender equality education. Based on the Policy Cycle approach, proposed by Stephen Ball, the research seeks to understand the consequences of policies for the promotion of girls in Zambézia province, mainly seeking to understand how education professionals in the context of practice articulate the culturally constructed discourses about the women with the speeches of government policies, tending to the promotion of girls through education. To substantiate my intention, I analyze the processes that occur in the negotiation and interpretation of educational policies with local discourses, as well as the different elements that influence the recontextualization of these policies in the contexts studied. In this order of ideas, I use a descriptive and ethnographic approach to illustrate the sociocultural, political and economic characteristics of each context, as well as analyze, through semi-structured interviews, the speeches of teachers, students from the districts under study. The research took place in the province of Zambézia, in schools in the districts of Gurué, specifically in the locality of Tetete, in EP1 in Nossa Senhora do Monte – Niusse and in

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestra em Educação Social pela UCM-FEC, Moçambique. Professora da Universidade Púnguè (UniPúnguè) Chimoio, Moçambique. (<https://unipungue.ac.mz/index.php>). <https://orcid.org/0000-0002-4478-7971>. Email: tynalopes42@gmail.com.



EPC Eduardo Mondlane in Ruace. Based on the analyses, I conclude that the formulation of educational policies, which promote the inclusion of those previously excluded, produce adversity to what they propose.

Keywords: Curriculum policies; Inclusion; Difference; Promotion of the girl; Policy Cycle.

RESUMEM

El estudio es parte de la problemática de las políticas educativas de Mozambique, las cuales han sido influenciadas por políticas internacionales. Estas políticas persiguen la justicia social a través de la educación en igualdad de género. Con base en el enfoque de Ciclo de Políticas, propuesto por Stephen Ball, la investigación busca comprender las consecuencias de las políticas para la promoción de las niñas en la provincia de Zambézia, principalmente buscando comprender cómo los profesionales de la educación en el contexto de la práctica articulan los discursos construidos culturalmente sobre las mujeres con los discursos de las políticas gubernamentales, tendientes a la promoción de las niñas a través de la educación. Para fundamentar mi intención analizo los procesos que se dan en la negociación e interpretación de políticas educativas con discursos locales, así como los diferentes elementos que inciden en la recontextualización de estas políticas en los contextos estudiados. En este orden de ideas, utilizo un enfoque descriptivo y etnográfico para ilustrar las características socioculturales, políticas y económicas de cada contexto, así como analizar, a través de entrevistas semiestructuradas, los discursos de docentes, estudiantes de los distritos en estudio. La investigación tuvo lugar en la provincia de Zambézia, en escuelas de los distritos de Gurué, concretamente en la localidad de Tetete, en EP1 en Nossa Senhora do Monte - Niusse y en EPC Eduardo Mondlane en Ruace. Con base en los análisis, concluyo que la formulación de políticas educativas, que promueven la inclusión de los previamente excluidos, produce adversidad a lo que proponen.

Palabras-clave: Políticas curriculares; Inclusión; Diferencia; Promoción de la niña; Ciclo de políticas.

Considerações iniciais

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

A pesquisa foi realizada nas escolas da região de Tetete, um lugar que não tem pontos turísticos. No entanto, é também conhecida no seio de ONGs e agricultores por ter um potencial agrícola.

Tetete é constituída por três principais povoados chefiados por autoridades locais ou tradicionais, dentre os quais Niússe e Ruace, localidades em que estão localizadas as escolas estudadas. Para ter acesso à infraestrutura do Posto de Lioma, a população de Ruace deve percorrer 16 km, enquanto, de Niússe, a distância é de 27 km (informações das placas de trânsito). A Educação do Posto Administrativo de Lioma oferece os três níveis, a saber:

primário, básico e médio. Em Niússe, há apenas EP1 e os alunos que concluem o primeiro grau do ensino primário na EP1 Niússe (Nossa Senhora do Monte) e queiram continuar os estudos só podem fazê-lo na EPC de Ruace, que é a escola mais próxima desse povoado, a 11 km de distância. A escola média (secundária) está localizada na sede de Lioma, distante 16 km de Ruace e 27 km de Niússe. Assim, embora as escolas completem o ciclo de ensino, a distância é um impeditivo para os alunos. Apesar de a Escola secundária de Lioma ter um alojamento para alunos que vivem distante do Posto, os pais e os encarregados da educação enfrentam sérios problemas para manter suas filhas, uma vez que o alojamento é pago e eles não têm condições para efetuar o pagamento para as filhas prosseguirem com seus estudos.

O povoado de Niússe é uma região esquecida pelas políticas públicas, não contando sequer com posto de saúde. A maior parte da população é analfabeta². Em minhas observações, percebi que o único meio de sobrevivência é a agricultura de subsistência. Como a região não conta com energia elétrica, os agricultores pouco investem naquela povoação. A falta de emprego e falta de instituições públicas de base constitui um dos grandes problemas de Niússe. A maior parte da população de Niússe é constituída por jovens e adultos. Por falta de emprego e por se tratar do campo, a expectativa de vida é baixa e as pessoas dedicam a maior parte do seu tempo livre ao consumo de álcool. A população jovem é majoritariamente casada, pois os casamentos, para as mulheres, ocorrem no intervalo entre os 13 e 14 anos, enquanto os rapazes dos 17 anos em diante.

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

² Não tenho números percentuais da população analfabeta desse povoado; tenho conhecimento por experiências de trabalho com essa população.



1. As escolas

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

A EP1 de Nossa Senhora do Monte (Niússe) possui 488 alunos em 8 turmas, sendo majoritariamente meninas, na idade que varia entre os 6 e 12 anos. Existem, ao todo, oito professores, 5 são mulheres e 3 homens. Tanto os professores como as professoras não são nativos daquela região, são oriundos de outros distritos e províncias. Os professores de Niússe residem no povoado de Ruace, deslocando-se a Niússe apenas para trabalharem. Os professores vivem em um povoado distante porque Niússe não oferece condições de vida adequadas.

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

No que diz respeito ao funcionamento das aulas, nenhuma das escolas têm carteiras, como resultado os professores mal conseguem circular na sala de aula. Como consequência, o

³ As instalações onde funciona a Escola Primária de Niússe faz parte de um conjunto de casas que pertenceram à Nossa Senhora do Monte, uma empresa agrícola que abandonou o povoado de Niússe por causa do conflito armado. Durante o período de guerra, as casas ficaram abandonadas e ficaram degradadas, sem janelas, sem portas e com rachaduras. Uma dessas casas é hoje ocupada pela educação onde funciona a EP1 de Niússe.

método usado é o de exposição sem auxílio de outras técnicas de ensino. As crianças praticamente sentam-se na areia⁴. As mais velhinhas levam consigo uma *capulana*⁵ que estendem no chão para poder sentar. Em Niússe, as salas não apresentam segurança para as crianças, por vezes são salas com rachas e com pilares envelhecidos. O quadro preto é de madeira e improvisado, as crianças sentam-se no chão de areia. No período de chuvas, as crianças não têm aulas, tanto as que estudam debaixo de árvores como as que estudam nas salas. Isso porque, por ser uma casa antiga, os tetos das salas de aulas estão esburacados. Em Ruace, a escola possui prédio próprio com maior número de salas de aula.

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

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

As meninas que regressam para suas famílias depois do trabalho nas cidades começam a estudar muito tarde e com idade avançada, muitas vezes sua desistência está associada à

⁴ Areia para Moçambique, barro para o Brasil.

⁵ Um pano específico que serve de vestimenta para os moçambicanos- africanos.



vergonha que elas passam na sala de aula por serem as mais velhas da turma, outras por *bullying*, outras, ainda, por casamentos prematuros.

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

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

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

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

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

consideram uma menina de 11 anos em diante adulta, e um rapaz de 8 anos é introduzido no mundo adulto.

2. As políticas recriadas

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

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

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

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



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

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

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

A dependência da avaliação condiciona negativamente a discussão e a planificação curricular em ambas as escolas. O currículo é constituído de 7 disciplinas — Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Educação musical, Educação Visual, Matemática, Ofícios e Educação Física —, lecionadas pelo mesmo professor, que deveriam ser acrescidas de uma parte local. Para a planificação, em ambas as escolas, os professores usam o livro do

professor e o livro dos alunos. Com base nos instrumentos apresentados pelos professores, procurei saber como é feita a planificação e que dificuldades encontram na interpretação dos conteúdos programáticos.

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

Primeiro gostaria de referir que a nossa escola está distribuída em ciclos de aprendizagem, isto é: primeiro ciclo da 1ª a 2ª classe é o primeiro ciclo, o segundo é da 3ª a 5ª classe. Cada um desses ciclos tem um coordenador que é responsável pela planificação do seu ciclo. Temos 3 tipos de planificação, que são: planificação quinzenal, semanal e a planificação de aula (plano de aula). A planificação quinzenal é designada por dosificação⁶, nela são discutidos assuntos que vamos abordar ao longo de 15 dias, também, a partir dessa dosificação fazemos o plano semanal, nesse plano semanal discutimos acerca dos conteúdos que vamos abordar ao longo de toda a semana, enquanto o plano de aula é individual, cada professor elabora sua aula de acordo com o plano semanal (Pedagógico do EP1 de Niússe, 2016).

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

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

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

⁶ A dosificação é o plano de curso repartido até quinze dias.



o funcionamento desses elementos. Para piorar, os professores não conhecem um *fax*, não têm um *e-mail* e não sabem como funcionam.

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

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

O momento de dosificação é importante para nós porque tiramos em conjunto nossas dúvidas, discutimos sobre aquilo que deve constar. Não tem sido fácil porque muitas vezes o plano curricular não espelha nossa realidade e devemos trazer ao nosso contexto. O maior problema que nos encaramos é a falta de material para trabalharmos segundo as exigências do currículo, além de que muitos dos professores não se beneficiam de capacitação, principalmente para entendermos como trabalhar com o currículo local (Pedagógico do EP1 de Niússe, 2016).

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

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

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

Esses problemas de articulação entre as partes universal e local do currículo vêm se arrastando na escola desde a sua introdução em 2002. Em 2003, o PCEB foi experimentado, por 3 anos, em 2 escolas selecionadas por província. Após esse período, os professores que estavam no projeto deveriam passar suas experiências para outros professores. Essa ação visava tornar mais efetiva a introdução do novo currículo, na medida em que havia muitas inovações. Entendeu-se que as mais complexas deveriam ser acompanhadas mais de perto; no entanto a formação não abrangeu todas as regiões, o que significa que há professores que não se beneficiaram dessa capacitação. Como destaca Ball (1994b), utilizando-se do modelo que separa concepção de implementação das políticas, a culpa dos problemas recai sempre sobre o lado da implementação, o que não está a ser diferente no caso de Moçambique.



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

3. As raparigas nas escolas

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

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

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

Segundo o pedagógico da escola, os alunos começam a desistir na quinta classe, sublinhando também que recebem poucos alunos provenientes de outras escolas incompletas. Essa fala mostra que poucos alunos da localidade de Tetete completam o ensino básico obrigatório. Uma grande parte dos alunos desiste antes mesmo de completar o primeiro grau de ensino primário. A desistência dos alunos não está associada apenas ao gênero feminino, mas é acentuada entre as raparigas. Defendo, no entanto, que essa desistência não está ligada apenas ou preponderantemente a fatores culturais, mas a um conjunto de fatores socioculturais, econômicos e políticos.

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

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

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



Nós, por diversas vezes, procuramos sensibilizar os pais a deixarem suas filhas estudar, mais eles não se importam.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ainda não foi introduzido o ensino bilíngue e não sabemos se algum dia irão introduzir. Nós lecionamos na língua portuguesa, os que falam a língua lomwé tentam explicar os alunos na sua língua em lomwé, porém as aulas são em português. Temos poucos colegas que falam a língua local. Na verdade, é difícil



trabalhar na situação em que nos encontramos, a dificuldade não é apenas para os alunos, também para os professores, eles fazem um grande esforço para ensinar (Pedagógico da EP1 Niússe, 2016).

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

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

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

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

Portuguesa e ainda pertencente a uma cultura considerada limitadora para a sua educação e, principalmente, na progressão por meio do ensino.

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

A essa escola pouco acolhedora, juntam-se as condições enfrentadas pelas raparigas em sua vida cotidiana, também elas pouco consideradas pela escola. Antes de mais, gostaria de enfatizar que a vida dessas meninas não tem sido fácil e não é vida de uma criança, mas de um adulto em miniatura. As crianças antes de irem à escola fazem uma série de atividades domésticas, tomam conta dos irmãos mais novos porque os pais estão na machamba, a casa fica na responsabilidade delas. Só quando os pais regressam da machamba é que elas podem ir à escola. Pinto (1999, p. 123) refere que “no vasto conjunto de funções que consomem o tempo e energia das raparigas inclui-se, com frequência, a responsabilidade de tomar conta dos irmãos mais novos”. Enquanto isso, as meninas que estudam no período da tarde acompanham as mães às machambas para depois irem à escola. Pinto (1999) refere ainda que as meninas acompanham as mães nas atividades do dia a dia como uma forma de socialização.

Segundo os professores de Niússe, tem sido corriqueira a desistência dos alunos no período de colheita de produtos nas machambas. Esse período ocorre no intervalo de março a maio de cada ano, altura em que os pais se deslocam para as machambas para retirar os produtos, levam consigo filhos homens e deixam a casa na responsabilidade das meninas. Ou,



então, quando se trata de lugares bem distantes, as meninas vão para tomar conta dos irmãos mais novos. Quando as meninas regressam das atividades nas machambas, elas não voltam à escola devido às faltas cometidas. No entanto, no ano seguinte, elas voltam a se matricular - e sempre nesse processo de desistir e voltar à escola, até que, por fim, elas desistem definitivamente.

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

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

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

longe de serem eficazes - como, por exemplo, ainda não existe nenhuma lei que penalize o trabalho infantil, daí ser frequente encontrar crianças nessa situação.

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

Considerações finais

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

Parti da observação de que as políticas educacionais em Moçambique foram muito influenciadas por políticas internacionais que promoveram os discursos sobre a educação da rapariga. Assim, no que tange aos currículos e às políticas educacionais que suportam sua adoção, em Moçambique, as demandas internacionais por igualdade entre os gêneros foi parte importante das transformações recentes. As demandas da educação para todos, por exemplo,



foram fundamentais na definição dos Planos Educacionais de Moçambique (PEEC e PCEB), que se compromete com *o acesso universal e uma educação de qualidade aceitável; oportunidades para raparigas e crianças em regiões desfavorecidas* (PEEC, 1999). Assim, o estudo buscou entender os desdobramentos das políticas nacionais com corte universalista na região central de Moçambique, lugar relatado pelos Planos Estratégicos da Educação como sendo um dos mais problemáticos em relação à educação da rapariga.

Destaquei, ao longo do trabalho, o reconhecimento dos docentes e das equipes pedagógicas quanto a importância dos conhecimentos universais, assim como sua dificuldade em operacionalizar a parte local. Assim, as culturas universais ganham centralidade no currículo, o que dificulta a relação da escola com as comunidades locais.

O maior exemplo dessa dificuldade que observei diz respeito a língua de escolarização. Em todas as escolas em que pesquisei, o ensino é todo ele em português, quando as crianças dominam pouco ou nada do idioma oficial (do colonizador).

Apesar de todas essas dificuldades que observei no contexto da prática na província de Zambézia, comumente, quando se fala de educação da rapariga da zona rural e sua progressão no sistema de educação, os fatores culturais têm sido apontados como principais vilões da progressão da rapariga, secundados por fatores econômicos e de distâncias.

Muitas vezes os resultados das pesquisas feitas sobre a problemática da rapariga por instituições tanto governamentais como não governamentais são, no entanto, genéricos, não levando em conta os contextos específicos. Interessou-me nessa recontextualização, especialmente, dialogar com estudos que têm usado a cultura para justificar a desistência das raparigas. Sem negar a existência de fatores culturais — que demonstro são também produzidos pela dominação colonial e não próprios apenas da cultura africana como se quer pensar.

As famílias, muitas vezes, servem de álibi por parte dos professores e investigadores sobre educação da rapariga, para justificar os fracassos das políticas educacionais. Como tal, eles são considerados culpados de retirar suas filhas da escola na época de colheita, como também, para realização de casamentos prematuros. No entanto, as questões dos casamentos precoces foram percebidas, por mim, como, muitas vezes, a única saída para as famílias, assim como para as raparigas, que não contam com condições econômicas mínimas para

sobrevivência. Nesse contexto, considero que as políticas educacionais é que não estão preparadas para responder a essas demandas. A distribuição inoperante da rede, a pouca ou nenhuma formação de professores, o ensino em língua não dominada é que vão cortando esses sonhos.

O desafio que impõe pensar é em que medida é produtivo continuar a formular políticas de cima para baixo, com a pretensão de que é possível educar em contextos próprios com princípios e expectativas globais. Tais discursos operam na lógica do resgate do outro: é preciso resgatar Moçambique, assim como é preciso resgatar as raparigas. Ambos são definidos como lugares da falta, suas culturas são tidas como o problema e a diferença é apontada como inferioridade. Por mais ambivalente que este processo possa ser, e é, as estratégias de inferiorização do outro estão, segundo Bhabha (2013), no cerne do colonialismo.

Referências

- BALL, Stephen J. Big policies/small Word: na introducion to international perspectives in education policy. **Comparative education**, v.34, n.2, p. 119-30, 1998.
- BALL, S.J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: open University Press, 1994a.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998b.
- BALL, S. J. **La micropolítica de la escola: hacia una teoria de la organizacion escolar**. Barcelona: Paidos, 1998.
- BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, pp. 99-116, jul. /dez. 2001.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BIESTA, Gert. Boa Educação na Era da Mensuração. **Caderno de Pesquisa**. v. 42, n.147, pp. 808-825, set./dez. 2012.
- DIAS, Rosanne e LOPES, Alice. Competências na Formação de professores no Brasil: O Que não há de novo. **Educ. Soc.** Campinas, vol.24, n 85, pp 1155-1177. Dezembro, 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programas do Ensino Primário: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Musical, Educação Visual e Ofícios, e Educação Física, 3º**



Ciclo (6^a e 7^a classe). Maputo, Moçambique, Julho 2015. <<http://www.mined.gov.mz/PROGS/PROGSDocumentos/Programas%203º%20Ciclo.pdf>>.

INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PROGRAMAS DO ENSINO BÁSICO: PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO: **Programas das disciplinas mdo 2º Ciclo, Ensino Básico (3^a, 4^a e 5^a classes)**. Objectivos, Política, Estrutura. Maputo – Moçambique: abril, 2003.

MOCAMBIQUE. **Relatório submetido à organização das nações unidas para educação, ciência e cultura (UNESCO)**. Maputo, 2004.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto, ASA, 2003.

PINTO, Graça Alves. A Casa é Para Raparigas, os Rapazes são para Trabalhar Fora! A diferenciação sexual do trabalho das crianças camponesas e a construção da identidade de rapazes e raparigas. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto – Portugal, nº 12, nov. 1999.

POPKEWITZ, Thomas. BURBULES, Nicholes. TORRES, Carlos e colaboradores. A Reforma como Administração Social da Criança: a Globalização do Conhecimento e do Poder. In. **Globalização e Educação: Perspectivas Críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

UNICEF. **Economic and social Council Mozambique! The situation of Children and Women. Programme cooperation 1990-1995**. Maputo, abril 1994.

VEIGA-NETO, ALFREDO. Incluir para excluir. In: LAROSA, Jorge; SKLIAR, Calos. (Org.) **Habitantes de Babel: Políticas me poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 31 de maio de 2021.

Artigo aprovado para publicação em: 11 de junho de 2021.