



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise da Implementação da Política de Acesso e Permanência da Rapariga nos
Institutos de Formação de Professores**

Dissertação de Mestrado

Maputo, Março de 2018



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise da Implementação da Política de Acesso e Permanência da Rapariga nos
Institutos de Formação de Professores**

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para obtenção do grau de
Mestre em Administração e Gestão da Educação

Maputo, Março de 2018

Supervisores

Profa. Doutora Isabel Casimiro – Universidade Eduardo Mondlane

Prof. Doutor Arlindo Siteo - Universidade Eduardo Mondlane

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro, por minha honra que este trabalho de dissertação de Mestrado nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau académico é resultado da minha investigação pessoal e das orientações dos supervisores. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente indicados no texto e na bibliografia.

Autora

Benvinda Munguambe

Maputo, Março de 2018

DEDICATÓRIA

À minha família

Aos meus pais, Ananias Munguambe e Cristina Munguambe (em memória)

Pela oportunidade da vida e privilégio à educação,

À Benvinda pela alegria da misericórdia;

Ao meu esposo David (em memória)

Pela força de continuar; e

Às minhas Filhas

Shelda e

Kyone

Pelo sentido meloso que dão à minha existência

Sois o tesouro mais precioso que tenho em minha vida

Sem vós me reduzo a pó.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a Deus por tudo.

Este trabalho não teria sido concretizado sem a contribuição e apoio de várias pessoas e instituições, em particular:

À Universidade Eduardo Mondlane que me atribuiu Bolsa de Estudos para o projecto de investigação da presente dissertação.

Ao Prof. Doutor Arlindo Siteo e a Profa. Doutora Isabel Casimiro, pela competência com que orientaram este estudo, pela paciência e confiança e, sobretudo, pela crítica construtiva.

Ao Professor Catedrático Armindo Ngunga, pela atenção e disponibilidade incondicional dos seus conselhos;

Aos colegas da Universidade Eduardo Mondlane, Laye, Sandra, Corina, Sérgio pelo apoio incondicional;

Aos colegas do Ministério da Educação, da UEM e dos Institutos de Formação de Professores, que comigo partilharam conhecimentos: e

Aos formandos Leonilda, Venâncio, Macarringue e Alberto pelo apoio na transmissão do seu saber.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CA – Caderno Prático
CGE – Educação para a Cidadania Global
Escola Primária do 1º grau
EP2 – Escola primária do 2º grau
EPT – Educação para Todos
DNFP – Direcção Nacional de Formação de Professores
FIDH- Federação Internacional dos Direitos Humanos
FDC – Fundo do Desenvolvimento da Comunidade
MINED – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
ODM – Objectivo do Milénio
PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RA – Revista Acessos
SARDC – South African Research and Development Centre
UNESCO – Organização das nações Unidas para Educação
UN – Unidade Nacional
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância
IFPs – Instituto de Formação de Professores da Munhuana
IFPM – Instituto de Formação de Professores da Matola
IFPC – Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne
PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura
PEE – Plano Estratégico de Educação
PQG - Plano Quinquenal do Governo
LDH – Liga dos Direitos Humanos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Efectivo de formadores do IFPs da Matola.....	23
Tabela 2: Efectivos de Formadores do IFPs de Chibutuíne.....	28
Tabela 3: Informação processada na pesquisa	60
Tabela 4: Total dos formados inquiridos discriminados por sexo e ambiente escolar.....	63
Tabela 5: Candidatos aos exames de admissão	68
Tabela 6: Percentagem dos formandos cuja proveniência obedece a política da Unidade Nacional	69
Tabela 7: Percentagem dos ingressos.....	71
Tabela 8: Percentagem das desistências às aulas	73
Tabela 9: Percentagem dos graduados nos 2 institutos em estudo.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Placa de Inauguração do IFPM.....	22
Figura 2: Placa de Inauguração do IFPC.....	27

Resumo

O interesse do Governo Moçambicano para o enquadramento da mulher nas várias áreas de desenvolvimento, iniciou desde a luta de libertação nacional, com a participação activa e positiva da mulher e criou-se condições para mais atenção à questão de género. Com o presente estudo pretende-se analisar a *Implementação da Política de Acesso, Integração e Permanência das raparigas nos Institutos de Formação dos Professores (IFPs)*. Este estudo tem como objectivo, verificar os critérios de admissão, a percentagem de ingresso e desistência em género, avaliar condições do internato, para compreender o grau de implementação da política de integração da rapariga no sector da educação. O estudo foi feito em dois Centros de Formação de Professores designadamente da Matola e de Chibutuúine, que localizam-se na zona sul de Moçambique na Província de Maputo. Com base na análise quantitativa e de conteúdo foi possível aferir que as raparigas representam menor percentagem de ingressos, e maior percentagem de desistência comparadas com os rapazes, portanto, não há equilíbrio de género na sala de aula. E através da análise qualitativa e de conteúdo, foi possível compreender que nos IFPs o ingresso é feito através dos exames de admissão verificou-se que a implementação da política de integração da rapariga é deficiente quase inexistente. Constatadas as dificuldades existentes para o enquadramento da rapariga no IFPs, o estudo impulsionou a busca de alternativas para melhorar a percentagem de raparigas e diminuir as desistências. O estudo concluiu que para garantir o acesso da rapariga e o equilíbrio do género na sala de aula, a implementação da política deve ser feita com base num instrumento orientador, a ser elaborado pelos actores educacionais a nível da formação de professores. O documento deve mencionar critérios que indiquem como, quando, onde, quem deve executar a integração da rapariga com vista a concretizar os princípios e objectivos traçados na política de modo a minimizar a problemática da falta de professoras sobretudo na zona rural.

Palavras-chave: Política, género, integração, formação, permanência.

ABSTRACT

The interest of Mozambican Government on women framing in various areas of development started since the national liberation war with active and positive participation of women and conditions were created for more attention on gender issue. The present study aims to analyze the *Implementation of Policy of Access, Integration and Girls' Permanency in the Institutes of Teachers Training-IFPs*. The objective of this study is to verify the admission criteria, the percentage of newcomers and desistance in gender, evaluate conditions of internment in order to understand the degree of implementation of girls' integration policy in the education sector. The study was conducted in two training centers of teachers of Matola and Chibututuine located in Maputo Province, south of Mozambique. Based in quantitative, qualitative analyze and contents extracted from the questionnaires, interviews and official documents, it was possible to assess that girls represent lower percentage of newcomers and major percentage of desistance compared with boys, therefore, there is no balance of gender. Also it was possible to understand that the ingress to IFPs is through admission exams, in the meantime, the conditions of internment should be improved and it was found that the implementation of access policy of girls is still deficient and almost doesn't exist. Found the difficulties of girls' framing in the IFPs, the study boosts the alternatives search to improve the percentage of girls' access. The study concluded as well that to guarantee girls' access and balance gender in the classrooms, the implementation of policy should be done based in a leader tool to be produced by the education sectors in the IFPs. The document should be simple of handling, and it needs to specify why, how, when and who should execute girls' integration and it should assure an effective implementation in order to materialize the principles and objectives traced in the policy so that can minimize the problematic of shortage of teachers in rural communities.

Key words: Policy, integration, girl and training.

DECLARAÇÃO DE HONRA	i
DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	iv
LISTA DE TABELAS	v
LISTA DE FIGURAS	vi
Resumo.....	vii
ABSTRACT	viii
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO	1
CAPÍTULO 2: INTRODUÇÃO	6
2.1. Justificação da escolha do tema	7
2.2 Problema.....	9
2.3 Objectivos.....	10
2.3.1 Objectivo geral	10
2.3.2 Objectivos específicos.....	10
2.4 Perguntas de pesquisa.....	10
CAPÍTULO 3: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	12
3.1 Contexto Internacional	12
3.2 Contexto Nacional.....	13
3.3 Contexto Educacional	17
3.3.1 Candidatura para os IFPs e a questão do género	18
3.4 Contexto Local	20
3.4.1 Instituto de Formação de Professores da Matola sua caracterização	20
3.4.2 Infra-estruturas	24
3.4.3 Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne, sua caracterização.....	26
3.4.4 Infra-estruturas	28
3.5 Síntese do Contexto da Pesquisa.....	30
CAPÍTULO 4: REVISÃO DA LITERATURA	31
4.1 Conceito de implementação de políticas educativas	31
4.2 Conceito de políticas de educação	35
4.3 Conceito de integração	38
4.4 Conceito de permanência	41
4.5 Conceito de género.....	44
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA	48
5.1 Tipo de pesquisa.....	48
5.2 População e amostra.....	49
5.3 Critério de selecção da amostra.....	51
5.4 Instrumentos de recolha de dados	51
5.4.1 Questionário	52
5.4.2 Entrevista.....	53
5.4.3 Análise documental	54
5.4.4 Observação do Espaço Físico.....	55
5.5 Validade e fiabilidade da pesquisa	55

5.5.1 Validade	55
5.5.2 Fiabilidade	55
5.6 Processamento de Dados	57
5.7 Análise de dados.....	57
5.7.1 Princípios éticos	60
CAPÍTULO 6: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	62
6.1 Procedimentos de análise dos dados	62
6.2 Respostas dos inquiridos ao questionário e à entrevista	62
6.3 Respostas às duas perguntas de pesquisa da entrevista.....	75
CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	85
7.1 Conclusões	85
7.2. Limitação do estudo e resultados esperados	86
7.3. Recomendações	86
7.3.1 Para Institutos de Formação de Professores	87
7.3.3. Para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano	87
7.3.4. Implicações da pesquisa	88
Referência Bibliográficas.....	89

APÊNDICE

1. APÊNDICE A: Questionário pré testagem para Directora
2. APÊNDICE B: Questionário pré testagem para formandos
3. APÊNDICE C: Questionário para Directora
4. APÊNDICE D: Questionário para Director Pedagógico
5. APÊNDICE E: Questionário para Entrevista aos Chefes de Departamentos
6. APÊNDICE F: Questionário para Entrevista ao Chefe de Internato
4. APÊNDICE G: Questionário para Entrevista ao Chefe de turma
7. APÊNDICE H: Questionário e Entrevista para os formandos
8. APÊNCICE I: Questionário para Entrevista ao Líder Comunitário

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de Dezembro de 1948 foi acompanhada pela preocupação da igualdade de género a nível mundial desde os anos 60 do século XX, quando o Movimento Feminista continuou a chamar a atenção para a importância da educação da mulher. Em 1979, as Nações Unidas começaram a contribuir no sentido de “*inibir as discriminações e violências contra as mulheres e firmar seus direitos*” (Teles, 2000:80). Contudo, somente nos meados dos anos 90 do século XX este interesse pelas relações de género, especificamente na educação, ganhou maior visibilidade no âmbito das políticas estatais a nível mundial, através da implementação de uma série de medidas contra a discriminação da mulher e contra outras formas de exclusão ou limitação feitas com base no sexo.

Esse conflito nas relações de género tinha como consequência a danificação ou a nulificação do reconhecimento, a apreciação ou o trabalho das mulheres, independentemente de seu “status” marital, violando os direitos humanos e as liberdades fundamentais no âmbito político, social, económico e cultural (Vianna, 2002).

Para concretizar as pretensões em prol da igualdade de género, foram realizadas várias conferências na década de 90. Com efeito em 1993, teve lugar a Conferência de Direitos Humanos¹. Em 1994, foi a vez da Conferência sobre Assentamento Humano e, em 1995, realizou-se a Conferência Mundial da ONU sobre a Mulher. Estas conferências mundiais organizadas pela ONU deram um impulso para que a Comunidade Internacional, reunida na Cúpula do Milénio de 2000, renovasse os compromissos de eliminar a desigualdade de género e empoderar a mulher, assumidos por todos os Estados Membros nas conferências anteriores sobre a matéria (Collier, 2007). Nessa ordem de ideias, a Declaração do Milénio e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), subscritos por 189 Estados Membros das Nações Unidas, dos quais se destacam atingir o ensino básico universal, promover a igualdade de género e autonomia das mulheres. Os ODM assumiram e abriram uma nova porta para a promoção da igualdade de género. Entre as vinte nações que mais avançaram na

¹ Foi durante a Conferência das Nações Unidas em Viena, 1993, que os direitos das mulheres foram considerados direitos humanos na esfera pública e na esfera privada.

concretização dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, estão 15 países africanos, dos quais faz parte Moçambique, que mereceu um destaque pelos progressos registados², PNUD (2016). Entretanto, as metas não foram atingidas, pois o progresso na execução dos objectivos tem sido desigual entre os países subscritos. Foi neste contexto que, em 2015, surgiram os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS) com a finalidade de alcançar, em 15 anos, a igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres, raparigas e meninas em todas as partes do Mundo.

Nessa luta pela eliminação da desigualdade entre mulheres e homens, houve o reconhecimento da importância da educação escolar no desenvolvimento da humanidade, que culminou com o seu resgate para o domínio dos Direitos Fundamentais. “*O artigo 26 da Declaração defende o direito à educação sem discriminação, assim como estabelece a obrigatoriedade do ensino básico gratuito e extensivo a todos os cidadãos de cada país*” (PNUD, 2000:29).

A declaração universal de direito à educação vai de acordo com a Constituição da República de Moçambique (CRM) no capítulo I, artigo 36 quando regula que “*O homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural*”. No capítulo V, artigo 88 estatui ainda que “*Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão*” (CRM, 2004).

É neste contexto que Moçambique é parte integrante para o alcance dos ODS. Pelo facto o Governo de Moçambique anunciou que incorporou no seu Plano Quinquenal 2015-2019 os ODS da ONU, em substituição dos ODM Actionad (2015).

O interesse do governo de Moçambique sobre o enquadramento da mulher nas várias áreas de desenvolvimento, iniciou desde a luta de libertação nacional, com a participação activa e positiva da mulher criou condições para mais atenção a questão de género e consequentemente impulsionou o movimento feminino e, contribuiu para a criação do Movimento da Mulher Moçambicana (MMM) estrutura de enquadramento e por isso, a orientação da mulher na batalha pela sua emancipação PGEI (2016).

² A percentagem de ingresso de no ensino básico evoluiu, como o empoderamento da mulher no sector público. Actionad (2015)

Para melhor acomodar e realizar a aspiração do governo sobre os dois artigos da CRM indicados acima, foi necessário desenhar periodicamente várias políticas de orientação, concebidas nos planos estratégicos vigentes no país. Uma dessas Políticas é a de Género elaborada em 2006 quanto já existiam as políticas de educação concebidas nos Planos Estratégicos de 1998-2005 (op.cit).

A Política de Género tem como grande objectivo, **contribuir para a eliminação de todas formas de discriminação, com base no sexo, promovendo a igualdade e equidade de género** (PGEI-2006). Como estratégia, a política garante acesso igual à saúde, educação, formação e informação, contribuindo para a promoção social da mulher.

Os objectivos e estratégias da PGEI acima apresentados estão interligados com os planos estratégicos da educação. No conteúdo que se segue apresenta-se a explanação sobre o surgimento, implementação, e progressos registados das referidas políticas.

De relevância particular para o presente estudo foi, o Plano Estratégico de Educação (PEE) 1998/2005, cujo enfoque principal é o Ensino Primário, teve como objectivos específicos aumentar o acesso da rapariga nos IFPs, melhorar a qualidade e reforçar a capacidade institucional.

A seguir foi elaborado um outro plano de continuidade, igualmente relevante que é o Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC) 2006-2010/11. Nele foram identificados alguns problemas, dos quais “... *a baixa percentagem de professoras nas escolas, a baixa percentagem de admissão de mulheres, as baixas taxas de conclusão de raparigas em relação aos rapazes, ausência de mulheres modelos, altas taxas de desistências das raparigas e em particular nas áreas rurais*”... (PEEC, 2006:43,5). Dessa constatação decorreram os seguintes objectivos:

- (I) Aumentar o acesso reduzindo as disparidades geográficas e de género;
- (II) Expandir a rede escolar em todos os níveis de ensino, através da construção de infra-estruturas educacionais;
- (III) Implementação de medidas específicas para evitar a exclusão de alunos do sistema educativo, por razões financeiras, culturais ou de género.

Terminado o período vigente da implementação do PEEC 2006/10/11, o Ministério da Educação (MINED)³ promoveu uma avaliação independente da implementação deste plano. O objectivo principal desta avaliação era criar uma base sólida que documentasse o ponto da situação do sector em 2010.

Segundo o PEEC 2006/10/11, a avaliação resultou num volume de observações e recomendações para uma tomada de decisões no contexto da elaboração e implementação do plano estratégico seguinte, não obstante os vários avanços em termos de acesso à escola em todos os níveis de ensino. Tal deveu-se à constatação de existirem muitas crianças que ainda não frequentavam a escola ou não conseguiam concluir o ensino primário, ou transitar para o nível seguinte.

Há várias razões que podem explicar a não participação ou retenção no sistema, como a distância casa-escola, nas zonas de população dispersa, e as condições económicas das famílias para suportar os custos directos e/ou indirectos da educação. Muitos destes motivos estão ligados às fraquezas na implementação dos vários programas existentes. Neste sentido, conforme as recomendações da avaliação do PEEC 2006/10/11, era necessária a consolidação de reformas que promovessem a inclusão como por exemplo, a construção de escolas cada vez mais próximas das comunidades, e o aumento de envolvimento dos conselhos de escolas e dos próprios pais e encarregados de educação, a implementação da política de educação inclusiva, entre outras acções.

Assim em 2012, o governo elaborou outro plano de continuidade que é o PEE 2012/2016, tido como referencial de análise no presente estudo, juntamente com o Programa Quinquenal do Governo (PQG 2010-2014), que de entre os vários objectivos, versa o seguinte: **Inclusão e equidade no acesso e retenção da rapariga na escola.** Portanto, tanto o PEE 2012/2016 como o PEEC 2006-2010/11 reforçam os seus objectivos, que o sector persegue desde o PEE de 1998 a 2005, e no PGEI (2016).

³ Dignação do Ministério da Educação antes de se tornar Ministério da Educação e Cultura, e actualmente designado Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

O objectivo do presente trabalho é estudar a implementação da Política Educacional sobre o acesso e permanência das raparigas nos Institutos de Formação de Professores (IFPs), tendo como pontos de referência a Política de Género e o Plano Estratégico de Educação (PEE) para o período de 2012/2016.

CAPÍTULO 2: INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado em Políticas de Educação retrata o tema “*Política de Acesso e Permanência da rapariga nos IFPs*”.

Ao longo dos tempos, a família na Sociedade Moçambicana é vista como primeiro agente educativo e de socialização dos seus membros (filhos), aos quais oferece as primeiras orientações para a vida. Cabe aos pais a responsabilidade de encaminhar os seus filhos à escola em prol do seu desenvolvimento até que se tornem pessoas responsáveis e autónomas. A forma como a família vai educar os seus filhos, pode determinar o sucesso de cada um deles, independentemente de ser menino ou menina.

Para Osório (2008), já género é definido como sendo uma construção socio-cultural, que atribui a homem e mulher papéis diferentes dentro da sociedade e depende dos costumes de cada lugar, da experiência cotidiana das pessoas, bem como da maneira como se organiza a vida familiar e política de cada povo. Havendo diferenças nas formas de socialização, é difícil controlar comportamentos e atitudes numa nação tão vasta como Moçambique.

A tarefa de educar não deve suportar-se na base cultural e de socialização em que os papéis de género são determinantes na esfera doméstica, que caracterizam a menina como quem deve cuidar dos afazeres domésticos, e o rapaz quem deve ir à escola. Independentemente do género a que a pessoa pertence, deve usufruir dos mesmos direitos.

Moçambique possui uma legislação que protege o direito à educação. Todavia constata-se que a escolaridade básica não tem conseguido efectivar o sucesso de todas as crianças, principalmente das raparigas, nem tão pouco de mantê-las no sistema de ensino, uma vez que, ao longo do ensino obrigatório, são verificados casos de abandono e absentismo.

O abandono escolar, bem como o absentismo, podem conjugar na sua génese diversos factores, os quais poderão ser de natureza individual, familiar e relacionados com o meio envolvente, associando-se, na maioria dos casos, a situações de pobreza (Ferrão, 2000).

Esta observação reforça a noção de que os casos extremos de pobreza, isolamento e exclusão levam a que as famílias deixem mais rapidamente de investir no sistema escolar,

encaminhando as crianças (com maior enfoque as raparigas) para tarefas domésticas, agropecuárias, remuneradas ou não, do mundo do trabalho. A família exerce, assim, uma grande influência na decisão dos seus educandos em prosseguirem ou não com os estudos.

O Governo de Moçambique, por sua vez, apresenta políticas e estratégias de educação que servem de motivação para a sociedade aderir à educação, e com particular enfoque à rapariga segundo o PEE 2012-2016.

Assim, a presente pesquisa, pretende compreender o grau de implementação da política de acesso e permanência do género feminino nos IFPs, no que se refere à inclusão de raparigas nos IFPs da Matola e de Chibututíne.

A motivação na escolha do tema tem a ver com razões de natureza pessoal, académico profissional, cultural e social, para justificar a realização da pesquisa à luz dos princípios de investigação científica que trazem como objectivo a procura de conhecimentos ou de soluções para certos problemas Pouw (2005).

Em 2003, a mestranda foi seleccionada na base de concurso para trabalhar no Instituto de Formação de Professores da Munhuana (IFPM), onde leccionou a disciplina de Educação Cívica e Moral, durante 8 anos. Colaborou com a Universidade Pedagógica durante 6 anos, leccionando a disciplina de Psicologia de Aprendizagem e Desenvolvimento e, em 2008, ingressou na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) na Carreira de Investigação Científica na Direcção Pedagógica, e colabora na Escola de Comunicação e Artes como docente⁴.

2.1. Justificação da escolha do tema

A autora teve como motivação para a escolha do tema nos anos 2003/2004 altura em que era formadora no IFPs da Munhuana. Ela verificava na formatura, assim como na sala de aula que o número de formandas era reduzido em relação ao número de formandos; reparava também que algumas formandas desistiam de estudar por estarem grávidas e outras por serem mães. Fora a esta constatação que insidia directamente nas formandas, na qualidade de formadora, a mestranda recebeu do Director do Instituto, à semelhança de outros formadores, orientação

⁴ Em todas instituições referenciadas constatou que a percentagem de homens era elevada comparando com as das mulheres, ainda que não avance os desníveis percentuais, mas a diferença era e é significativa.

via oral, isto é, sem nenhum documento oficial, para dar prioridade à integração da rapariga, sem no entanto clarificar os procedimentos para a referida integração.

Em função da decisão do governo de formar número considerável de raparigas nos IFPs, foi constatada a necessidade de realizar uma pesquisa para aferir os possíveis factores associados à percentagem reduzida de ingresso das raparigas, sendo que em alguns estudos feitos sobre o género na área de educação, não percebeu da existência de conteúdos que focam directamente o baixo índice de ingresso da rapariga nos IFPs, mas sim, conteúdos aproximados e de estreita relação com o tema em estudo, *como exemplo Casamentos Prematuros Hassane (2011), Educação e Género em Moçambique Silva (2007)*, por isso surgiu a motivação académica.

Por outro lado, cinge-se da necessidade de obter mais conhecimento de trabalho na área científica, desenvolver cada vez mais o espírito de pesquisa.

Na esfera profissional esta pesquisa traz como grande desafio a implementação de políticas de educação nos IFPs na sua íntegra, para o desenvolvimento profissional da rapariga.

E, por fim, no âmbito cultural e social, conhecer experiências sobre algumas formas de socialização que retiram alguns direitos de oportunidade à educação da rapariga na sociedade moçambicana (UNICEF, 2006).

Entretanto, integram os objectivos fundamentais para a educação, a igualdade e oportunidade de acesso a todos níveis de ensino; a promoção de maior participação da rapariga a vários níveis de ensino, de modo a que ela se prepare para ocupar lugares em espaços como parlamento e governo local (PEEC 2012-16).

Espera-se que a pesquisa dê contributo às escolas do ensino primário e, em particular, os IFPs uma vez que os seus resultados poderão elucidar a necessidade trazer propostas para produção documental de procedimentos em prol da integração da rapariga nos IFPs. Por isso, serão igualmente beneficiários da pesquisa o Ministério da Educação Desenvolvimento Humano (MEDH), em particular, o seu Departamento de Género, os formandos dos IFPs, as organizações sociais interessadas no assunto, tais como a Liga dos Direitos Humanos, a Organização da Mulher Moçambicana, a Organização Nacional dos Professores, a Associação

Moçambicana Mulher e Educação (AMME), a *Federation of African Women Educationalists* de Moçambique (FAWEMO), o Fórum Mulher, e outras.

2.2 Problema

O número reduzido de raparigas nos Institutos de Formação de Professores da Matola (IFPM) e Chibututuíne (IFPC) dificulta o alcance dos objectivos da política educacional.

Concretamente no que diz respeito ao presente verifica-se que entre os anos 2011 e 2014, a procura do ingresso nos IFPs aumentou no país. A título de exemplo, e, segundo o Director Pedagógico do Instituto da Matola (IFPM), o maior número de candidatas para o curso do professorado é do sexo feminino, chegando aos 1.897 contra 693 do sexo masculino, totalizando 2590 para ocupar 620 vagas. Todavia, os candidatos apurados ao teste de admissão não cobrem o número de vagas disponíveis (620) e as turmas formadas a partir da repescagem são compostas por mais rapazes do que raparigas⁵. Assim, à partida, coloca-se o problema da falta, de equidade no acesso aos IFPs.

Das poucas raparigas que ingressam nos IFPs, as que desistem, fazem-no devido a várias razões entre as quais se destacam as seguintes: gravidezes prematuras; por serem mães; por terem contraído matrimónio; cuidar dos irmãos mais novos; por doença, ou ainda por mau aproveitamento. Este cenário consubstancia-se num segundo cenário, o da não permanência da rapariga nos IFPs.

No entanto o governo moçambicano sente a necessidade de formar professores e, em particular, formar mais professoras que possam incentivar as raparigas a frequentar a escola e os encarregados de educação a permitirem que as filhas frequentem a escola sem correr riscos de serem violentadas sexualmente, e ficarem grávidas, e possam ver a professora como um modelo a seguir. Atribui-se importância em particular à educação da rapariga, porque, ao ser ensinada por uma mulher, ela sentem-se mais segura e mais confiante (2006-10/11).

⁵ Informação prestada pelo informante à mestranda em 2011.

2.3 Objectivos

2.3.1 Objectivo geral

A pesquisa tem como objectivo geral compreender a implementação da política de educação sobre o acesso da rapariga nos Institutos de Formação de Professores

2.3.2 Objectivos específicos

Em consonância com o seu objectivo geral, constituem objectivos específicos do estudo os seguintes:

- Verificar se os critérios de admissão nos IFPs;
- Verificar a percentagem de formandos do sexo feminino e masculino nos IFPs entre 2011-2014;
- Analisar as taxas de desistência anuais das formandas;
- Avaliar se as condições do internato incentivam a permanência das raparigas nos IFPs;
- Evidenciar os critérios de integração com base na política nos IFPs;
- Formular sugestões para melhorar a implementação da política sobre integração e permanência da rapariga nos IFPs.

2.4 Perguntas de pesquisa

Para a operacionalização dos objectivos acima mencionados, foram elaboradas as seguintes perguntas:

- Quais são os procedimentos de admissão nos IFPs?
- Qual a percentagem de formandos do sexo feminino e masculino nos IFPs?
- Qual é a percentagem de desistência das formandas?
- Que tipo de condições os internatos em estudo apresentam que possam motivar a permanência da rapariga até a conclusão do curso?
- De que forma está sendo feita a integração da rapariga nos IFPs?
- Quais seriam as estratégias a sugerir para ajudar a melhorar a implementação da política de integração e permanência da rapariga nos IFPs?

O presente estudo integra os seguintes capítulos: Contextualização (i) Introdução, (ii) Contexto da pesquisa (iii) Revisão bibliográfica (iv) Metodologia (v) Resultados e discussão (vi) Conclusões e recomendações (vii).

O primeiro capítulo faz o enquadramento geral da visão global em relação ao género e empoderamento da mulher, e de uma forma restrita relata sobre as políticas do governo moçambicano em relação à necessidade de criar condições para educação de todo o cidadão e, em particular, para as raparigas.

O segundo capítulo trata da introdução da pesquisa aborda a justificativa da escolha do tema e sua relevância. Apresenta a motivação, objectivos, contribuição, problema, e as respectivas perguntas de pesquisa.

O terceiro aborda sobre o contexto da pesquisa, descrevendo os contextos internacional, nacional, educacional, onde é feita a descrição do ambiente em que é feita a implementação da política de género do PEE 2006-12.

O quarto capítulo trata da revisão da literatura, que serve de base da pesquisa, onde são definidos os conceitos chave a serem abordados ao longo da discussão do tema, focando alguns autores que tratam da matéria em estudo.

O quinto capítulo versa sobre a metodologia usada, indica o tipo de pesquisa, a amostra, os critérios de selecção dos inquiridos, os instrumentos de recolha de dados, também são acautelados os princípios éticos e os procedimentos da recolha de dados.

No quinto capítulo são apresentados os resultados da discussão, incluindo a sua sistematização em tabelas.

Por fim, o último capítulo versa sobre as conclusões e recomendações, incluindo as referências bibliográficas, os anexos e apêndices.

CAPÍTULO 3: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A preocupação com o equilíbrio do género, isto é, a igualdade entre homens e mulheres e a não discriminação na educação é de nível mundial. Por esta razão, apresenta-se o sub-tema sobre o contexto internacional.

3.1 Contexto Internacional

Tal como foi explanado na contextualização desta dissertação, em diferentes momentos da história da humanidade, grupos e indivíduos estiveram contra a discriminação da mulher, procurando a equiparação dos seus direitos aos dos homens em destaque o direito à educação.

O Movimento feminista como parte da luta pela discriminação da mulher teve como objectivos a libertação das mulheres, a criação de oportunidades iguais no acesso à educação, saúde, direitos jurídicos e políticos, e à igualdade de género. Isto é, pugnava por uma Mulher como um indivíduo autónomo, independente e dotado de plenitude humana. (Casimiro, 2001:2)

A educação não só constitui, ela própria, uma dimensão importante do desenvolvimento humano, como desempenha um papel determinante no alargamento das muitas escolhas que os indivíduos fazem. Com efeito, segundo o PNUD (2000), o conhecimento, nas suas diferentes vertentes, joga o papel mais preponderante no fortalecimento das outras dimensões de desenvolvimento humano. Por sua vez, as pessoas instruídas estão mais aptas a adoptarem métodos cada vez mais produtivos, são inovadoras e criam condições para o prolongamento da vida. De igual modo, essas pessoas estão melhor preparadas para influenciar a estruturação e organização social, melhorando o bem geral da sociedade.

É esta relação referida na contextualização que justifica a definição da educação como um direito fundamental da humanidade já consagrado no ponto 1 do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

É desta forma que o direito à educação ganha, teoricamente, a mesma força que o direito à cidadania ou à liberdade de expressão. Na base do ideal subjacente a esta proclamação, a

exclusão do acesso à leitura e escrita constitui, uma privação que as nações se devem esforçar por eliminar.

A educação de raparigas e mulheres contribui não só para o crescimento económico nos vários países, como é também extremamente positiva para a evolução da democracia e do bem-estar da humanidade. A esse propósito, intervindo na conferência mundial sobre Direito à Educação, aos 21 de Maio em Incheon, Coreia do Sul, Kishore Singh Relator Especial das Nações Unidas (NU), comprometeu-se a dar uma maior atenção à igualdade de género na educação, à melhoria da qualidade do ensino, nomeadamente na melhoria das condições de trabalho dos professores e à procura de novas formas de financiamento para a educação (CGE, 2011).

Em suma, as intervenções internacionais abordadas na Introdução deste estudo e na presente secção, para além das várias preocupações sociais, transportam algo em comum, que é a luta pela igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas a nível educacional.

3.2 Contexto Nacional

O contexto nacional elucida sobre as relações de género, a forma de socialização, alguns hábitos culturais, e, sobretudo, o papel dos ritos de iniciação que se entende serem determinantes em algumas comunidades moçambicanas para o desenvolvimento ou retardamento da rapariga na questão da educação.

Em Moçambique, a questão cultural influencia, a partir da família, o modo como as sociedades entendem as pessoas do sexo masculino e as pessoas do sexo feminino. Com efeito, é no ambiente familiar que, com base nas tradições culturais, se faz a divisão do trabalho tendo em conta o género, onde o homem é encarado como superior em relação à mulher (Defensora, 2007). Defensora (op. cit) afirma ainda que ao longo da vida, o processo de socialização continua sendo um factor constante de tensão tanto para os homens como para as mulheres satisfazerem as expectativas de género que lhes são implicitamente atribuídas.

Segundo Osório (1998), estas actividades (domésticas) são diferenciadas e a partir delas, nasce a desigualdade de género. Por essa razão, as mulheres são destinadas para actividades domésticas e os homens a prioridade na educação. Em conformidade com esta realidade,

Matangue (2005) explica que o acesso à educação para as raparigas é dificultado por conta da divisão sexual do trabalho.

Nas relações de género que incluem também o processo de socialização tendo em conta as práticas culturais, importa fazer referência a duas tendências que a seguir se apresentam. A primeira é a abordagem que analisa o género e a segunda é a abordagem que analisa o papel dos ritos de iniciação.

Sobre a primeira abordagem (Osório, 2008:13) indica que nos meios rurais é bastante evidente o domínio social que reproduz e acentua as desigualdades de género na comunidade. *“Por isso, determinadas crianças e famílias estão ameaçadas com vários perigos dentre eles o social com que outros não tem que se preocupar, uma vez que Moçambique não é um país homogéneo...”*, e, conseqüentemente os comportamentos variam de região para região. Em muitos casos, as mulheres e meninas são vítimas mais frequentes de discriminação de género, mas acontecem situações em que também meninos e homens são discriminados.

Num contexto social tradicional, as meninas aprendem que existem para servir na cozinha e na machamba, aprendem ainda que devem obedecer e não devem fazer nenhuma pergunta aos mais velhos. Acima de tudo aprendem que estudar é bom, mas o melhor mesmo é arranjar marido, ter casa e ter filhos, Osório (op. cit). Nesta perspectiva encontram-se fraquezas que abrem espaço para o casamento que, muitas vezes, é prematuro no qual a rapariga serve de rendimento financeiro, pois neste processo há troca de valores que acontece de uma forma não muito clara, e por vezes, as adolescentes são casadas com homens muito mais velhos ou mesmo casados (FDC, 1995).

Este facto acontece porque a cultura tradicional em Moçambique tem o seu papel social condicionado a um facto essencialmente biológico: ser mãe. Mãe é o principal papel social da mulher “naturalmente” reconhecido pela sociedade, urbana ou rural, modernizada ou “tradicional” FDC (op. cit).

Como se fez referência nesta secção, estas práticas variam de região para região. A mestrandia tem notado no seu cotidiano que, por exemplo, na Cidade e na Província de Maputo, concretamente na zona urbana, ensina-se a rapariga desde os 6 anos que estudar é um dever, é importante para o seu desenvolvimento como o do país. Em simultâneo ela é ensinada que

deve realizar actividades domésticas. A diferença entre as cidades e zonas rurais reside no facto de a família priorizar a educação formal diferentemente das zonas rurais.

Para além disso, nas cidades, observa-se que as raparigas não são muito sobrecarregadas e as condições para realização dos trabalhos domésticos estão minimamente criadas (água canalizada, energia, alimentos etc) e muitas vezes tem empregada doméstica. Assim há facilidade de harmonizar as duas tarefas. Enquanto as raparigas das zonas rurais muitas vezes não têm as condições sejam de infraestruturas e rendimento financeiro razoável que facilitem a harmonização da educação formal e os afazeres domésticos.

É nesta vertente que PNUD (op. cit) sustenta o referido acima dizendo que “nos meios rurais, a educação formal é muitas vezes alheia ao processo de construção da identidade dos indivíduos e considerada desnecessária para o desempenho do seu papel social, sobretudo no caso dos indivíduos do sexo feminino”.

A segunda abordagem é sobre os ritos de iniciação que acontecem a nível nacional embora de maneiras diferentes com maior incidência nas zonas rurais. O PEEC (2006/10/11) indica que entre os vários problemas que contribuem para o reduzido acesso à educação no Norte e Centro do país do que no Sul tem a ver com a pobreza, mas, muita das vezes exacerbado por factores sociais, culturais e comunitários tal como educação dos pais, ritos de iniciação e casamentos prematuros.

Segundo Silva (2012), rito de iniciação é um dos princípios culturais. É uma prática que é feita após o rapaz ou rapariga se tornarem aptos para a procriação. Uma vez apta para a procriação, este rito acontece como preparação para o casamento. Para a realização da cerimónia, surgem regras bem definidas pelas mulheres mais idosas, que estão presentes ao longo de vários dias, na qual, vão ensinando como uma mulher deve servir o homem na cozinha, na casa, na família, na machamba e na cama, sendo este último, um dos factores mais importantes na celebração do corpo e da sexualidade feminina. É neste contexto que surge a divisão do trabalho com base no género, ao mesmo tempo que criam condições para que uma adolescente, ainda que menor de idade, se sinta adulta só pelo facto de ter tido a primeira menstruação e ter sido instruída, durante os ritos, sobre como cuidar do marido e da família (Silva, 2012). Esta situação influencia, em grande medida a desistência da escola,

numa fase de idade em que as adolescentes ainda não concluíram a 10ª classe para poderem ingressar em outras áreas de interesse e particularmente para os IFPs.

Num passado bem recente, segundo a Soico Televisão (STV), no programa “jornal da noite” em Niassa, no distrito de Cuamba, aquando da visita presidencial, no dia 3 de Julho de 2015, uma menina chamada Zélia Bacar de apenas 15 anos deixou de estudar por se encontrar grávida, embora não se tenha dito a idade da pessoa que a engravidou.

O relatório da (UNICEF,2006:5) aponta as províncias com as maiores taxas de gravidez precoce as seguintes: Manica (44,9% de mulheres com idade entre 20-24 anos engravidada antes dos 18 anos e 8,5% engravidada antes dos 15 anos); Niassa (41,5% de raparigas engravidam antes dos 18 anos e 11,7% antes dos 15); O maior número de partos em adolescentes regista-se em Nampula (107.553) e na Zambézia (81.126), onde raparigas com idades entre os 20-24 anos tiveram o primeiro filho antes dos 18 anos.

Consequentemente, nas zonas rurais, segundo os dados acima apresentados, o futuro da rapariga está profundamente marcado pela prioridade do casamento sobre outras aspirações UNICEF (2006).

À semelhança do procedimento a que a rapariga é submetida (nos ritos de iniciação), acontece para os rapazes quando eles atingem a puberdade (apto a procriar), a passagem da infância para a idade adulta, porém, segundo Osório (1998), “... *Os pais enviam os seus filhos em tempo mais precoce para que possam ser homens mais rápidos, mas estes na sua maioria continuam a estudar*”.

Apesar de tantas adversidades, o Estado Moçambicano ao longo do tempo, tem procurado de forma cuidadosa e com muito respeito pelas práticas culturais, um entendimento com o povo rural, de forma que os rapazes possam conciliar o calendário escolar com as cerimónias de ritos de iniciação (PEEC, 2006/10/11). Por isso, actualmente grande parte das cerimónias são feitas no período das férias escolares longas.

Em suma, as relações de género, a forma de socialização, as práticas culturais e sociais influenciam no desenvolvimento académico da rapariga, diminuindo a oportunidade de ela formar-se, como foi visto nesta secção.

3.3 Contexto Educacional

Nesta secção, é apresentada a situação educacional da rapariga tendo em conta a igualdade de direitos e oportunidades entre o género.

Nesta secção elucida-se novamente a razão da fraca participação da rapariga na frequência das aulas segundo o PEE 2012/16, como sendo o baixo nível de inscrições nas zonas rurais. Conforme já foi referido, a baixa adesão à escola, por parte das raparigas, deve-se também ao facto de serem obrigadas, ainda em tenra idade, a cuidar de questões domésticas tais como a cozinha, a limpeza, acarretar água, cuidar dos mais novos, gravidez precoce, práticas tradicionais e culturais que levam a casamentos precoces.

Um dos factores que justifica a política governamental de colocar a questão educacional como prioridade nos seus programas tem também a ver com as desigualdades de género que, no geral são agravadas pelas desigualdades regionais do país e pelas desigualdades entre as áreas urbanas e as rurais. As inscrições de raparigas nas escolas mostram que *“... no norte e no centro do país, é necessário continuar a expandir a rede escolar para assegurar o acesso à escola primária, no sul do país, o ensino primário já se está a estabilizar, o que permite que a maior parte das crianças inicie o seu percurso escolar na idade estabelecida.”* (PEE 2012-2016).

Outra razão é a retirada da rapariga da escola pelos pais que segundo FIDH-LDH (2007) seprende com a sua protecção, devido ao facto de a frequência da escola expor as raparigas ao assédio, violação, gravidez por parte dos professores e colegas. É comum o professor exigir qualquer forma de serviço ou pagamento para estas passarem de classe.

As dificuldades acima arroladas acontecem enquanto evidências, mostraram que as professoras não só proporcionam às jovens modelos válidos para as encorajar a prosseguir na sua educação, como também reduzem a probabilidade de abusos de alunas por parte dos próprios professores.

Para melhorar tal situação, Sucederam ao Plano Quinquenal do Governo para 2015-2019, o Plano Quinquenal do Governo para 2005, com principal enfoque em:

- Assegurar o acesso igual para mulheres e a sua plena participação nas estruturas de tomada de decisão, significativa e qualitativa;
- Promover o acesso à participação e oportunidades iguais à camada feminina nas carreiras profissionais tradicionalmente monopolizadas por homens.

A seguir foi elaborado o outro plano de continuidade que é o Plano Quinquenal do Governo para 2010-2014 foram inscritos com os seguintes propósitos específicos:

- Promover a Equidade de género através da elevação do estatuto da mulher e da sua participação na vida política, económica e social do país;
- Promover a divulgação da legislação e operacionalização da estratégia de atendimento à mulher, visando garantir a justiça social, igualdade de direito e de oportunidade entre homem e a mulher na sociedade perante a lei;
- Terminado o tempo vigente da implementação dos objectivos e reformuladas as estratégias de acção, foi elaborado o Plano Quinquenal do Governo para 2015-2019 e apresenta como um dos grandes objectivos o seguinte;
- Promover um sistema educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimento e de habilidades que respondam as necessidades do desenvolvimento humano;
- Promover a igualdade e equidade do género nas diversas esferas de desenvolvimento social, político, económico cultural, e assegurar a protecção e o desenvolvimento integral da criança.

Tanto a partir dos pressupostos do PQG 2015-2019 acima apresentados como a PGEI e o PEE 2012/16 demonstram a preocupação em incluir a rapariga em assuntos correntes relevantes na sociedade. É também nesta óptica que o PEE 2012-2016 visa entre outros objectivos promover o equilíbrio do género na escola. Para o efeito estão sendo desenvolvidas acções que têm como objectivo a formação da rapariga numa percentagem igual ou superior a 50% dos ingressos anuais.

3.3.1 Candidatura para os IFPs e a questão do género

Neste sub-tema a pesquisadora recorreu ao PEEC 2006/10/11 na área de educação, por um lado, porque o plano descreve de forma discriminada a situação do professor com base no género, por outro, porque o PEE 2012-2016 não o fez, apenas centrou-se em descrever os avanços em termos de ingresso dos alunos. Os referidos avanços, como as dificuldades de

retenção das crianças no sector da educação mantêm-se, e estão ilucidados no capítulo de contextualização.

O plano deescreve que, em 2005, no EP 1, 31% dos professores eram mulheres. As assimetrias entre as provinciais são grandes. Enquanto em Cabo Delgado 16% dos professores do EP1 eram mulheres, em 2005, na província de Maputo esta percentagem era de 50,8% e de 63,6% na cidade de Maputo. No EP2 menos de 23% dos professores são mulheres existindo enormes assimetrias regionais: de 10% de professoras em Niassa, para 29% em Inhambane e 32,8% na cidade de Maputo. Por isso, o recrutamento e colocação de professores terá de tomar em consideração as diferenças regionais.

Ainda sobre a situação dos professores, nas áreas rurais o plano refere ser raro encontrar-se mulheres professoras ou mulheres a trabalhar na administração (situação, semelhante apresentada na motivação e no contexto local, na capital e na província do país). **A ausência de mulheres modelos na escola pode contribuir para o número reduzido de admissões, altas taxas de desistências e baixa taxa de conclusão das raparigas, particularmente nas áreas rurais.**

A dificuldade de aumentar o número de raparigas nos IFPs, citando o PEE 2012-2016, “...estão ligados às fraquezas na implementação dos vários programas existentes...” Neste sentido, e conforme as recomendações da avaliação do PEEC, é necessária a consolidação de reformas que promovam a inclusão como, por exemplo, a construção de escolas cada vez mais próximas das comunidades, aumento do número de mulheres recrutadas para as instituições de formação inicial de professores; Expansão das infra-estruturas físicas para a formação de professores, especialmente a nível dos IMAPs (PEE 2012-2016).

O recrutamento dos candidatos para os cursos de formação de professores obedece apenas aos critérios de passagem no exame de admissão⁶, no qual a maioria dos aprovados são homens⁷. Se a política em estudo apresentasse claramente as directrizes ou requisitos para integração permitiria reduzir, gradualmente, o desequilíbrio de género (percentagem baixa de

⁶ Este requisito foi referenciado neste trabalho, no contexto local

⁷ A constatação da existência de mais rapazes que raparigas nos IFPs, foi observada pela mestranda no problema em estudo, e descrita no segundo capítulo de esta dissertação, assim como no âmbito da deslocação da UN, nos IFPs em estudo aquando da recolha de dados.

professoras) que ainda existe no sistema, sobretudo nas zonas centro e norte do país e nas zonas rurais. Segundo a referência no PEEC 2006/10/11 indica-se que em 2005, no EP1 31% dos professores eram mulheres. Em relação a esta disparidade o PEE 2012/2016 não mostra os números em relação aos avanços que visam melhorar este défice, mas esclarece que a situação melhorou, comparando com os anos anteriores, desta forma é difícil ter uma ideia do ponto de situação do estágio actual.

Assim, através da conjugação dos objectivos da política de género e do PEE apresentados nesta dissertação, esforços estão sendo feitos pelo governo moçambicano (há que aprimorar o dito no parágrafo quarto parágrafo deste sub-tema) para a concretização dos objectivos incluindo o aumento de ingresso das raparigas nos IFPs segundo indica (PEE, 2012/16), à luz das assimetrias avançadas acima em relação a percentagem reduzidas de professoras em detrimento de professores. Pelas razões apresentadas na introdução deste trabalho, entende-se que Moçambique necessita de incentivar a sociedade nos seguintes aspectos:

1. Encorajar as suas famílias, de modo a que se sintam seguras ao permitirem que as suas filhas frequentem a escola;
2. Formar mais professoras para servirem de modelo para as raparigas;
3. Aumentar a percentagem de professoras para leccionarem no ensino primário, a fim de se diminuir o assédio e a violação sexual.
4. Conceber um documento orientador para integração da rapariga nos IFPs.

3.4 Contexto Local

3.4.1 Instituto de Formação de Professores da Matola sua caracterização

Neste subtema do contexto local são apresentados os dois IFPs que serviram de campo de investigação para a realização da pesquisa. Trata-se do Instituto de Formação de Professores da Matola e do Instituto de Formação de Chibututuíne. Para os dois IFPs usou-se a mesma metodologia para obtenção de informação, que foi contactar a Direcção do Instituto para explicar sobre o estudo que pretendia realizar, apresentar o tema, e o tipo de informação que pretendia. Em função da explanação ficaram sujeitos intervenientes do estudo o próprio Director do instituto, Director Adjunto, Chefes de Departamento e Chefe do Internato. Numa primeira fase contactou-se para cada instituto 4 intervenientes.

O Instituto de Formação de Professores da Matola (IFPM) localiza-se na cidade capital da Província de Maputo, a 10 km da cidade de Maputo. O IFPM foi construído pelo Governo de Moçambique, com o financiamento do Banco Africano do Desenvolvimento. Foi inaugurado pelo Presidente Joaquim Chissano em Maio de 2001. Está vocacionado para a formação de professores do Ensino Básico, que vai da 1ª a 7ª classe.

Figura 1: Placa de Inauguração do IFPM



O IFPM é gerido por uma Direcção que integra 1 Director, 1 Director Adjunto Pedagógico, 1 Director Adjunto Administrativo, 1 Director Adjunto do Internato e 1 Director Adjunto para Escola Primária Completa Anexa ao IFP.

A área Pedagógica é constituída por cinco chefes de Departamentos a saber:

- Departamento de Ciências de Educação;
- Departamento de Ciências Naturais e Matemática;
- Departamento de Comunicação e Ciências Sociais;
- Departamento das Actividades Práticas e Tecnológicas;
- Departamento de Formação em Exercício.

Possui um colectivo de 39 formadores, dos quais 8 são mulheres. As formadoras são todas licenciadas. Dos formadores 38 são licenciados e 1 é de nível médio, conforme a tabela abaixo demonstra.

Tabela 1: Efectivo de formadores do IFPs da Matola

Formadores	Habilitações					Total
	Médio	Bacharel	Licenciado	Mestre	Doutorado	
Homens	1	0	30	0	0	31
Mulheres	0	0	8	0	0	8
Total	1	0	38	0	0	39

Fonte: Autora do estudo com base na informação fornecida na Direcção do IFPM

A tabela ilustra o total de 39 formadores, destes, apenas 8 são mulheres. Este dado é preocupante não e contribui, muito menos serve de exemplo para a pretensão do governo segundo o PEE 2012-2016 como o PGG 2010-2015 no que se refere a inclusão, equidade e igualdade de oportunidades entre homens e mulher no desenvolvimento do país.

Mas, em simultâneo, serve de alerta para todos os intervenientes no processo de desenvolvimento deste país no sentido de mostrar ser preciso e urgente reagir com rapidez para mudar o cenário actual. A mulher precisa de participar activamente no progresso de Moçambique. As oportunidades iguais entre o género são uma das chaves para o sucesso da participação da mulher de forma equitativa, nas várias áreas de intervenção, política, social, educacional. Estas tendências de baixa percentagem nas instituições públicas têm as mesmas características apresentadas na descrição do problema da pesquisa nos próprios IFPs, sendo que as raparigas representam a percentagem reduzida quando comparadas com os rapazes.

Sobre os níveis académicos, a tabela ilustra que 99% dos formadores são licenciados. Através de resposta ao questionário foi possível entender a ausência de um programa de formação. Mas a Directora acabava de ascender a função, ficou como um caso a dar seguimento. Explicou que os formadores progridem profissionalmente através da avaliação anual de desempenho.

Por sua vez, o corpo técnico-administrativo é composto por 44 funcionários, sendo 20 Mulheres. A Direcção é composta por 5 funcionários sendo 1 do sexo feminino.

3.4.2 Infra-estruturas

A estrutura física do Instituto compreende: 11 salas de aula; 1 sala equipada com instrumentos musicais; 1 oficina para trabalhos manuais; 1 cozinha; refeitório; 1 ginásio e um campo de futebol: O instituto é composto também por 1 bloco administrativo com 4 gabinetes para os membros da direcção, secretária e arrecadação; 6 gabinetes para departamentos; 1 biblioteca; 2 salas de informática; uma das quais com acesso à internet. Possui 3 blocos com 2 pavilhões cada, de dormitórios com capacidade para 480 estudantes e 16 casas do tipo 3 para residência dos formadores. O IFPM possui ainda 1 posto de saúde; 1 pátio para actividades colectivas onde se faz a concentração diária para a entoação do Hino Nacional e apresentação de informações. Fazem ainda parte do IFPM 1 pátio de estacionamento de viaturas, 1 Escola Primária Completa Anexa, considerado laboratório do IFPM, com 3 salas de aula.

Através da informação fornecida pela Direcção, foi possível conhecer a situação educacional, assim como a social e económica na zona circunvizinha do IFPM. O Distrito da Matola é composto por três postos administrativos a nomear: Posto Administrativo de Matola Sede, Machava e Infulene e são compostos por inúmeros bairros.

Para o ensino secundário existem 5 escolas para residentes dos postos administrativos descritos, mas não são suficientes, por isso, funciona ainda o período nocturno. No que se refere ao posto Administrativo de Matola Sede questões de criminalidade e violência sexual não são relatados (informação sobre Machava e Infulene foi difícil obter em relação à criminalidade), as raparigas estudam normalmente, estão bem informadas sobre a importância da educação. Quando existem desistências, maior parte delas derivam por motivos maternidade.

Nesta localidade pratica-se agricultura mas os adolescentes e jovens não estão envolvidos nesta actividade, portanto não interfere no processo educativo.

Não existem formandos externos. Todos residem no Instituto. As aulas decorrem no período da manhã e da tarde às 2^a, 3^a, 5^a e 6^a classe. As quartas-feiras são reservadas para as actividades desportivas, produção escolar, práticas pedagógicas, etc.

Constatou-se que os formandos nos IFPs são provenientes de todo o país, respondendo desta forma à política de Unidade Nacional (UN), que tem como objectivo a convivência dos moçambicanos de várias culturas e etnias numa determinada região.

No país, em geral, o curso de formação de professores de 10^a+1 tem a duração de um ano. No ano 2014 estava a funcionar em fase piloto em apenas 3 Institutos, um dos quais o IFPM, um curso de 10^a+3, isto é, de duração de três anos e que estava a decorrer numa fase piloto (fase experimental, as aulas são ministradas através de módulos) em regime modular. Actualmente são 10 IFPs no país que estão a funcionar neste regime. (os restantes 19, ainda não foram abrangidos pelo facto de ser necessária ainda a formação de professores a curto prazo, segundo a afirmação da Direcção Nacional de Formação de Professores). O actual plano curricular é baseado em competências.

Segundo a UNESCO (2004), *competência* significa capacidade de enfrentar com sucesso ou levar a cabo uma tarefa, e, o *desempenho competente*, a combinação de habilidades cognitivas e práticas inter-relacionadas, o conhecimento (incluindo o tácito), a motivação.

Predominantemente um ensino centrado no estudante, isto é, os formandos trabalham com os temas, investigam e depois fazem apresentação na sala de aulas.

O formador também surge como mediador da aprendizagem, devendo cumprir de forma crítica o programa curricular e adoptar, na sua prática profissional, uma postura de educador, em constante formação e evolução. Para INDE (2012) o formador estabelece com o futuro professor uma relação biunívoca, em que a aprendizagem depende da participação activa do formando na aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento, evitando assim a reprodução e a memorização do que lhe é transmitido.

O novo paradigma de formação de professores designado Paradigma Reflexivo, visa desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a acção reflexiva sobre/e na prática pedagógica. Este paradigma constitui-se como a base da formação do professor profissional e tem como competências essenciais o saber **analisar, saber reflectir, saber decidir e saber justificar** (INDE 2012).

De forma resumida apresentam-se as características dos currículos baseados em conteúdos e em competências: Foco (Desempenho competente) Organização e estrutura (Módulos e unidades flexíveis, baseados entre a teoria e a prática); Abordagem de ensino (resolução de problemas, trabalho individual, em grupo, debate, estágios); Papel do professor (Facilitador, conselheiro, mediador, crítico e um dos recursos), Papel do aluno (responsável e sujeito da sua aprendizagem), e Avaliação (Desempenho do aluno/formando como fonte de evidência; Retroalimentação contínua e reajuste constante da acção do professor e do aluno).

Para as actividades extra-curriculares, funciona um projecto chamado **Cantinho de Esperança**, que foi criado com objectivo de formar educadores de pares. Isto verifica-se também no IFP de Chibututuine. Os educadores de pares aconselham os seus colegas em matérias de HIV, saúde reprodutiva, protecção contra doenças infecciosas incluindo o uso de preservativo. Os preservativos são distribuídos nas camaratas e casas de banho do recinto escolar, os formandos foram informados pelos educadores de pares do objectivo positivo do uso do preservativo.

O MEDH tem acordos de cooperação e intercâmbio com a Escola Portuguesa, com a *Pathfinder* que é uma ONG internacional que trabalha no apoio à instituições, sejam públicas ou colectivas, privadas em diversas áreas. ea Organização Internacional Dinamarquesa (IBIS), realiza actividades na área de governação e acesso a informação. Com apoio destas organizações, os formandos interagem trocando experiências com os outros formandos dos IFPs de outras províncias do país. Desenvolvem actividades de geração de receitas, alugando espaços para a realização de diversos eventos.

3.4.3 Instituto de Formação de Professores de Chibututuine, sua caracterização

O Instituto de Formação de Professores de Chibututuine-Manhiça localiza-se na Estrada Nacional nº 1, no Município da Manhiça, Província de Maputo. Está vocacionado para a

formação de professores primários para leccionar nas escolas do ensino básico, da 1ª a 7ª classe. Foi inaugurado pelo então Presidente da República, Joaquim Alberto Chissano no dia 11 de Outubro de 1999. Importa referir que este Instituto não tem uma escola anexa.

Figura 2: Placa de Inauguração do IFPC



O IFPC é gerido por uma Direcção que integra: 1 Director, 1 Director Adjunto para formação inicial e 1 Director Adjunto para o Ensino à Distância, 1 Director de Internato.

A área Pedagógica compreende cinco chefes de Departamentos a saber:

- Departamento de Ciências de Educação;
- Departamento de Ciências Naturais Matemática;
- Departamento de Comunicação e Ciências Sociais;
- Departamento das Actividades Práticas e Tecnológicas;
- Departamento de Formação em Exercício.

O Centro possui um colectivo de 37 formadores sendo 7 formadoras, das quais 3 são licenciadas 2 mestres e 2 doutoradas. Um dado não menos importante é que estas formadoras com níveis de mestrado e de doutoramento são todas estrangeiras, o que significa que as 3 moçambicanas são as licenciadas.

Quanto aos formadores, encontramos 2 de nível médio, 1 bacharel 26 licenciados e apenas 1 mestre, conforme demonstra na tabela abaixo. Importa sublinhar que no cargo de chefia no universo de 9 indivíduos só existe 1 mulher.

Tabela 2: Efectivos de Formadores do IFPs de Chibutuíne

Formadores	Habilitações					Total
	Médio	Bacharel	Licenciado	Mestre	Doutorado	
Homens	2	1	26	1	0	30
Mulheres	0	0	3	2	2	7
Total	2	1	29	3	2	37

Fonte: Autora do estudo com base na informação fornecida na Direcção do IFPC

A tabela ilustra o total de 37 formadores, destes, apenas 7 são mulheres. Voltamos a encontrar situação semelhante à do IFPM no que se refere ao corpo de formadores, tendo em conta a questão do género, a qual representa percentagem reduzida de mulheres. A observação feita no IFPM sobre estes desníveis dos formadores em género é válida para o IFPC.

3.4.4 Infra-estruturas

A estrutura física do Instituto compreende 12 salas de aula, 1 cozinha, 1 sala de educação musical, 1 sala de educação visual, 1 laboratório e 1 ginásio; 1 bloco administrativo com 3 gabinetes para os membros de Direcção, secretária e arrecadação; 2 gabinetes para os departamentos; 1 biblioteca; 2 salas de informática; 1 internato. O internato compreende 4 dormitórios e cada um dos quais com 75 camas, 1 refeitório. O Instituto possui ainda 24 casas do tipo 2 para o Director e formadores. Fazem ainda parte das infra-estruturas do IFPM 4 viaturas de serviço para o internato, actividades de formação em exercício, supervisão e práticas pedagógicas.

No ano 2012, existiam 6 turmas das quais 5 eram do Curso Regular e 1 do Curso de Inglês. A formação tem duração de um ano.

O número total de formandos era de 155. Destes, uns provém dos Institutos de Namaacha e Munhuana, de Maputo Província e Cidade, especificamente, e outros da Província da

Zambézia. Há que sublinhar que neste Instituto os formandos que vieram do centro do país no âmbito da UN eram somente rapazes.

O Instituto funciona sob regime de internato. As aulas decorrem nos períodos de manhã e da tarde, às 2^a, 3^a, 5^a e 6^a. As quartas-feiras são reservadas para as actividades tais como desportivas, produção escolar, práticas pedagógicas, etc. Os formandos só têm direito à dispensa no último fim-de-semana de cada mês. Neste dia, os formandos têm direito a folga designada “saída livre”. Os formandos trabalham no campo fazendo limpezas, realizam jogos internos e externos com formandos do Instituto da Matola.

No período nocturno, concretamente das 20 às 22 horas, os formandos têm estudo obrigatório orientado por 1 formador mediante a escala do dia. Nas manhãs, os formandos vão ao pátio para a concentração matinal. Aqui recebem lições, palestras, regras de convivência harmoniosa no Instituto. O plano curricular prevê para o curso Regular 34 horas semanais, e para o Curso de Inglês 36 horas semanais. O currículo foi elaborado sem a inclusão da disciplina de Educação Física.

À semelhança do IFPM, em Chibutuíne, funciona um projecto designado **Educador de Pares**, que visa dar educação cívica aos formandos, sobre a educação moral, sexual, saúde reprodutiva, regras de higiene, etc.

Através de informação fornecida pelo líder comunitário, foi possível conhecer a situação educacional, assim como a social e económica na zona circunvizinha do IFPC. O distrito da Manhiça possui 9 bairros a saber: Machawanhana, Bocane, Swikombelene, Tsanguene, Swaene, Lhanguene, Esperança, Mulhanguene, e Cerra. Destes o mais distante localiza-se a 15 km da vila de Manhiça. Para o ensino primário as crianças têm escolas suficientes para estudarem. O dilema inicia após a conclusão do ensino primário, visto que a única escola secundária que existe localiza-se bem distante da residência dos alunos, chegando a distar 15 km. Mesmo assim, a escola secundária não satisfaz a necessidade dos alunos.

Assim, muitos alunos recorrem ao período nocturno, situação que contribui grandemente para a desistência, sobretudo das alunas, por temerem a violência sexual ao regressarem das aulas, tal como, segundo o nosso interlocutor, teria acontecido em 2012, ao regressar da escola, uma

senhora foi violada por 3 homens. Um outro motivo que contribui para desistência das aulas é a gravidez prematura.

Nesta localidade pratica-se agricultura e os adolescentes fazem parte desta actividade contudo sem prejuízo da sua vida escolar, o que, alegadamente, se deve ao bem sucedido trabalho do Conselho de Escola, que se tem reunido com os pais e encarregados de educação no sentido de os sensibilizar e aconselhar quanto à distribuição das tarefas caseiras pelos seus filhos, e de lhes explicar sobre a importância da escolarização, tanto do rapaz assim como da rapariga.

3.5 Síntese do Contexto da Pesquisa

Nesta parte sobre o contexto da pesquisa, foram abordados os contextos internacional, nacional, educacional e local, onde foram apresentadas de forma descritiva aspectos relevantes de acordo com o tema em análise.

No contexto internacional, observou-se que a preocupação sobre a educação é um factor determinante para o desenvolvimento do indivíduo, por isso, a necessidade de lutar pelo direito educacional e tratamento por igual do género é prioridade para o acesso escolar.

No contexto nacional, constatou-se que Moçambique é um país vasto com várias culturas. Observou-se que particularmente nas zonas rurais algumas práticas culturais, com destaque para a construção social sobre os papéis de género, que culminam com os ritos de iniciação, apesar de serem educativos, de certa maneira prejudicam o cumprimento dos direitos iguais do género, pois influenciam para discriminação da rapariga.

A nível-se as políticas educacionais que estão na fase de implementação, com grande objectivo de diminuir a desigualdade do género na sala de aula e aumentar o ingresso de raparigas na escola, sobretudo na formação professores.

Por fim o contexto local caracteriza os 2 institutos em estudo, descrevendo o total do efectivo de funcionários discriminados em género, como de formandos. Descreve também a composição das infra-estruturas de algumas práticas de modo vivente nos institutos incluindo o modo vivente naquelas regiões. Tendo sido feita a apresentação do capítulo sobre o contexto da pesquisa, a seguir a abordagem será sobre a Revisão da Literatura.

CAPÍTULO 4: REVISÃO DA LITERATURA

Introdução

Sendo o objectivo da pesquisa analisar a implementação da política de acesso e permanência do género feminino nos IFPs, este capítulo dedica-se a apresentação do enquadramento teórico que sustenta a pesquisa. Serão apresentados os conceitos de implementação de política de educação, permanência, integração e género que constituem conceitos-chave (menos implementação) do estudo, tendo em conta os objectivos da pesquisa, assim como para cada ítem será estabelecida uma definição que se entenda ser mais adequada para o tema em estudo.

4.1 Conceito de implementação de políticas educativas

Este sub-tema aborda-se a questão da implementação com base na teoria de alguns autores que serão abaixo mencionados. Os autores fazem uma abordagem em relação aos princípios que devem ser observados para a implementação efectiva de uma política, para além de se debruçar do seu conceito.

Cada povo tem o direito e dever de visionar um futuro que integra as suas aspirações porque, desta forma, exprimem as suas ideias e sugerem soluções, como é o caso do povo moçambicano. Para além de ser um sonho, a visão futurista se deve transformar-se em políticas para sua implementação. “... embora a visão se configure como elemento fulcral que norteará as aspirações e sonhos, ela permanecerá letra morta se não forem implementadas as estratégias de desenvolvimento. END (2015-2030).

Segundo Machado (1998), implementar significa colocar em prática, executar, completar, assegurar, efectuar ou complementar a realização de algo. Implementação é um substantivo feminino que remete para o acto ou efeito de implementar. É sinónimo de efectivação, execução e realização. Esta palavra é considerada um neologismo de origem no termo inglês *implement*. Por esse motivo, não é encontrada em edições mais antigas de alguns dicionários.

Ainda de acordo Machado (op.cit) implementar é promover a implementação, executar, dar seguimento, levar a efeito e cumprimento. Para este autor o termo implementação está relacionado com a execução de certas medidas, por exemplo: implementação do plano de

políticas públicas, implementação da estratégia, etc. Implementar é criar certas condições para que alguma coisa seja alcançada ou colocada em prática.

Por sua vez Pressman e Wildavsky, citados por Rampedi (2003), entendem que a questão da implementação de políticas tem sido mais discutida (existem muitos documentos escritos) que implementada, por essa razão, os autores aqui citados avançam uma proposta de definição de “implementação” que se afigura pertinente para este trabalho. Eles definem implementação como sendo: levar a cabo, realizar, cumprir e completar uma política e ainda indicam que estas discussões devem ser acompanhadas de aplicação da política, neste caso concreto, seria a aplicação da política em estudo.

Pressman e Wildavsky apontam um entendimento coerente com a definição acima e destacam um aspecto importante para aplicação da política, ao afirmar que implementação é realizar, cumprir e completar uma política. Os Institutos em estudo deviam seguir estes passos apresentados por estes autores. A mestrandia tem verificada a existência de vários políticos, cuja implementação não é efectiva, como pode ser o caso da política em estudo, uma vez não estarem a acontecer oportunidades iguais entre o género nos ingressos.

Desta forma, é imperioso que as escolas e as autoridades locais assumam a responsabilidade de se certificarem que este direito (acesso e permanência das raparigas nas escolas) é implementado (UNESCO, 2005). Concretamente isto envolve:

- Iniciar debates sobre a forma como a comunidade compreende os direitos humanos;
- Promover a reflexão colectiva e identificar soluções práticas quanto à forma de fazer com que os Direitos Humanos sejam observados nos currículos escolares locais;
- Relacionar o movimento para os Direitos Humanos com o acesso à educação;
- Incentivar a criação na comunidade de reuniões onde os assuntos relacionados com acesso e equilíbrio do género possam ser discutidos;
- Desenvolver a relação comunidade/escola para identificar as crianças que não a frequentam assim como promover actividades que garantam que as crianças vão à escola e aprendam.

Para estabelecer ligação com os programas do governo moçambicano no que concerne a implementação e os objectivos por atingir nas políticas educativas, Rampedi (2003) afirma que a implementação deve ser entendida como parte de um programa público que se segue à

definição de objectivos, fixação de entendimentos e compromissos, e garantia de financiamento. Acrescenta ainda que implementar objectivos de políticas envolve estabelecer uma corrente de causa acção, isto é, por cada problema que o sistema detecta, deve-se desenvolver uma acção que vise melhorar a situação, entre as condições iniciais e as consequências futuras.

Ainda a propósito dessa matéria, Passone (2012) aponta que, durante a formulação e implementação de políticas educativas, é pertinente observar as etapas seguintes: identificação/definição do problema, mobilização da acção governamental, negociação e obtenção de consensos sobre dilemas e conflitos de valores entre as partes intervenientes Passone (op. cit) prossegue apresentando algumas condições de implementação, tais como: os princípios, as modalidades e os recursos (humanos, materiais, financeiros e organizacionais). Adverte que estes devem ser explícitos e estabelecidos à partida pelas agências de tutela, para a implementação de uma determinada política educativa. Passone, embora não apresente explicitamente a definição de implementação o seu discurso está alinhado com o de Rampedi.

A abordagem que a UEM apresenta sobre o êxito de implementação de uma política, conjuga-se também com a de Passone (2012) e Rampedi (2003) quando sustentam que para a implementação acontecer com sucesso, é importante a existência de determinantes de natureza política, como estratégicas bem definidas, a questão organizacional, estrutural e académica que devem ser tomados em consideração. *“Estes determinantes impõem-se a diversos níveis. Contudo, ao nível do governo deve haver clareza nos instrumentos orientadores...”* (UEM, 2011:29).

Além disso, recursos adequados devem estar de acordo com a vontade política e deve ser mantida uma pressão constante sobre os governos para cumprirem as suas obrigações. Em última análise, o sucesso de implementação da política em causa será avaliado pela inclusão de raparigas nas escolas Passone (op.cit).

Se a abordagem de Passone passasse à prática, por exemplo a implementação da política em estudo melhoraria as desigualdade e disparidades regionais de ingressos das raparigas sobretudo no EP2, segundo FDC (op.cit). Mudaria a situação de falta de escolas, conseqüentemente, a falta de vagas que atenuaria a situação de alunos menores de idade de ambos sexos frequentarem as aulas no período nocturno.

Por isso, é necessário envidar esforços para que sejam cumpridos os prazos estabelecidos no PEE (2012/16) assim como o cumprimento dos objectivos traçados. Desta forma seria reconhecido cada vez mais o esforço do governo moçambicano em proporcionar satisfação de direito à educação para a sociedade e, em particular, para a rapariga. Seria também importante observar que a abordagem (no contexto do governo investir na área onde verifica haver mais dificuldade para concretização efectiva desta política) feita acima por Rampedi (2003) ficaria acomodada.

De modo que a implementação desta política apresente avanços significativos, a sociedade deve desencorajar as crianças de 12, 14, até de 10 anos a engravidar, sendo este um dos aspectos que afecta o percurso normal da implementação. Não se deve esperar apenas a exortação do governo para mudança de atitudes na sociedade. É preciso que estas acções sejam conjuntas (família, sociedade, igreja, escola governo etc). Se não houver colaboração e envolvimento de todos, corre-se o risco de não serem alcançados os níveis desejados de integração da rapariga na escola, e, dificilmente, será possível aumentar a percentagem de ingresso das raparigas na formação de professores.

Como se pode observar, a definição sobre implementação apresentada acima a partir de Machado (op. cit) converge com a apresentada pelo Rampedi (2003). Por sua vez (Cohen, 2006) aprofunda a questão da implementação avançando desta forma alguns procedimentos imprescindíveis para uma implementação eficaz, e, acima de tudo, alerta a necessidade de clareza na sua operacionalização, como também afirma (UEM, 2011). Para além de trazerem uma possível resposta a este estudo, estes conceitos tem implicação para a presente pesquisa na medida em que o PEE 2012/2016 em estudo, também reitera a necessidade de cumprimento de prazos e a dedicação necessária para tornar esta implementação uma realidade.

Em suma, esforços são necessários para substituir a implementação gradual desta política, e partir para a implementação acelerada, sob pena de a cada término dos prazos traçados, alargar-se o tempo para a concretização dos mesmos objectivos como aconteceu no Plano Estratégico da Educação e Cultura dos anos 2006/2011, onde foram transferidos seus objectivos e metas de implementação para os anos 2012/2016.

4.2 Conceito de políticas de educação

Em relação às políticas de Educação, serão apresentadas as várias definições e sua importância para o desenvolvimento de uma sociedade orientada a partir de um Estado ou Nação.

Sendo Moçambique uma Nação preocupada com seu povo, e sabendo que a educação é um dos critérios essenciais para análise do Índice de Desenvolvimento Humano de um País (IDH), o PEEC 2006-2010/11 analisou e concluiu que o ensino básico é tido como central para a estratégia do Governo de combate à pobreza e de promoção da educação para Todos.

É no mesmo contexto que a educação é definida como sendo um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. (Ferreira, 2004).

No sentido mais amplo, é um processo de actuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele possa actuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objectivos colectivos (Pamplona, 2008).

Esta definição tem uma característica especial que se inclina mais para uma aprendizagem cultural, que é um dos aspectos que caracteriza a sociedade moçambicana na transmissão dos valores, quando (Oliveira, 1998) define a educação como o processo pelo qual a sociedade procura transmitir suas tradições, costumes e habilidades, isto é, sua cultura aos mais jovens. Este autor saiu da linha de definição de Ferreira (2004) e Pamplona (2008), ao cingir-se à tradição, cultura e costumes.

Em relação à política, Ferreira (op. cit) entende que política é a ciência da governação de um Estado ou Nação. É também uma arte de negociação para compatibilizar interesses. O termo tem origem no grego *politiká*, uma derivação de *polis* que designa aquilo que é público. O significado de política é muito abrangente e está, em geral, relacionado com aquilo que diz respeito ao espaço público. Portanto, podemos chegar a um ponto em comum ao afirmar que a política está relacionada directamente com a vida em sociedade.

Machado (op. cit) afirma ainda que a política é uma actividade orientada ideologicamente para a tomada de decisões de um grupo para alcançar determinados objectivos. Também pode

ser definida como sendo o exercício do poder para a resolução de um conflito de interesses. Num significado mais abrangente, o termo pode ser utilizado como um conjunto de regras ou normas de uma determinada instituição.

Considerando o que vai dito no segundo parágrafo deste sub-tema sobre o papel do governo, verifica-se que a definição de Ferreira (op. cit) conjuga com os princípios do governo ao conceitualizar que a política é a ciência ou arte de governar. É orientação administrativa de um governo, princípios directores de acção de um governo, arte de dirigir. É conjunto de princípios e dos objectivos que servem de guia a tomada de decisão e que fornece a base da planificação de actividades.

Neste contexto que se entende-se sobre a resolução da desigualdade de género na sociedade moçambicana como é de extrema importância, razão de se conjugar esta importância com a definição que se segue, quando Taylor et al., (1997: 24) citam Harman, que define a política dizendo que *“é a especificação implícita ou explícita do rumo a seguir dum acção propositada, na resolução de um problema ou assunto de reconhecida importância”*..., assim encontra-se abertura, ou mesmo, orientação para o alcance dos fins pretendidos ou desejados.

Para conjugar as definições insoladas de educação e política, neste momento é chamada a definição de Políticas Educativas como sendo ramo intermediário entre a Pedagogia e a ciência Política especializada na análise de projectos governamentais no campo educativo (Foucault, 1990).

Por sua vez, Valdemar (2005) afirma que política é um plano que traça, de forma implícita ou explícita, o rumo de uma acção propositada. Por conseguinte, pode-se deduzir que as políticas educativas contêm directrizes que prescrevem aquilo que o sector da educação deve fazer. O processo de decisão sobre políticas educativas inclui a sua formulação e implementação, como meio para alcançar determinados objectivos. O núcleo central de qualquer documento de política é um determinado problema que a política pretende resolver.

Neste caso, o governo pretende aumentar o número de professoras nas escolas e aumentar o número de acesso da rapariga conforme se ilustra nos Planos Estratégicos de educação e Política de Género mencionados nesta pesquisa.

Para melhor compreender a pretensão do governo à volta destas políticas educativas, existem aspectos a observar, tais como:

1. A formulação da política pelo próprio Estado (contexto político).⁸
2. Existência de um plano que tem como fim a sua implementação (produção de um texto);
3. A formulação da própria política como meio para alcançar certo objectivo, neste caso, a integração da rapariga nos IFPs (partiu de um contexto social);
4. A falta de igualdade de género e integração da rapariga na sala de aula (problema);
5. O tema em estudo é de extrema importância para o desenvolvimento do Capital Humano e, conseqüentemente, do país. (relevância do tema);
6. A pretensão do Governo de resolver este problema (mudanças).

Serafim e Dias (2012: 124) entendem que a tarefa para análise política “*é a busca de compreensão de como se definem os problemas e as agendas*”. Com base no entendimento dos autores, deviam encontrar-se reunidas as condições de se avaliar como a política irá funcionar em relação ao problema apresentado. É preciso entender a questão que constitui o foco de uma acção específica social que está sendo analisada ou desenvolvida.

Os autores arrolados neste sub-tema descrevem sobre o funcionamento da política que após a recolha dos dados nos IFPs em estudo será possível verificar se os objetivos traçados na política em estudo estão ou não a ser implementados, caso estejam qual o nível de implementação, e o que se pode fazer para superar o estágio actual da implementação.

Como se pode observar a definição sobre a política apresentada acima, a partir da definição do Machado (op. cit) converge com a apresentada pelo Valdemar (2005). Por sua vez Taylor, na sua definição, foca o aspecto de solução de problema identificado. Neste estudo também foi identificado o problema que visa uma resposta e procedimento para a sua solução. Seguindo os passos traçados para a implementação de uma política, é muito provável que se resolva a questão do reduzido ingresso da rapariga nos IFPs. Desta forma, Serafim aprofunda a questão de política explicando como é feita uma análise política e quais são as condições necessárias para sua análise.

⁸ Apontamentos retirados na disciplina de Políticas de Educação no ano 2007

Em suma, entende-se que a política é um caminho traçado para ser cumprido, tendo como base do seu surgimento um problema identificado. Ao mesmo tempo a política de educação sobre este estudo porque aparece como estratégia para solução de um determinado problema.

4.3 Conceito de integração

Segue-se a abordagem do conceito de integração, numa primeira fase a ser feita será a integração no sentido geral, abrangendo a integração social, e, por fim, a integração na perspectiva do género.

Os primeiros dois autores (Ferreira e Machado) apresentam definições aproximadas de integração, como se pode observar a seguir, ainda que o primeiro autor o faça com mais profundidade. Segundo Ferreira (op. cit), a palavra integração tem origem no termo latim *integratio*. Trata-se da acção e efeito de integrar ou integrar-se (constituir um todo, completar um todo com as partes que faltavam ou fazer com que alguém ou algo passe a pertencer a um todo).

Machado (op. cit) define a integração como sendo um substantivo feminino com origem no latim *integrare*, que significa o acto ou efeito de integrar ou tornar inteiro.

Para Steinemann (1994), a integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Realizar pedagogicamente a integração significa que todos aprendam trabalhem de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento em cooperação com os outros. É o estabelecer de formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho. Significa ser participante, ser considerado, fazer parte de, ser levado a sério e ser encorajado a perspectivar a integração escolar dos alunos no geral.

A variedade desses contextos, as prioridades definidas para a política educativa, o nível de desenvolvimento dos subsistemas da educação marcam diferentes formas de integração. A integração escolar nas tendências actuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas vai claramente no sentido da promoção da escola para todos, independentemente da cultura de cada individuo, e o género ao qual pertence Comissão Europeia (2008).

Por sua vez, a integração social na abordagem da Comissão Europeia (op. cit) é um processo dinâmico e multifactorial que supõe que pessoas que se encontrem em diferentes grupos

sociais (seja por questões económicas, culturais, religiosas ou nacionais) se reúnam sob um mesmo objectivo ou preceito.

Desta forma, a integração social pode ter lugar no seio de um determinado país, quando se procura que as pessoas que pertencem a estratos sociais mais baixos consigam melhorar o seu nível de vida. Para isso, o Estado ou as instituições civis devem promover políticas e acções para fomentar habilidades de autonomia pessoal e social, a inserção educacional.

Sobre a integração na perspectiva de género, que é parte mais essencial da pesquisa, Comissão Europeia (op. cit) define como sendo o “... processo de avaliação das implicações para mulheres e para homens de qualquer acção planeada, incluindo a legislação, políticas programas em qualquer área e a todos os níveis. É ainda uma estratégia destinada a fazer das preocupações e experiências tanto das mulheres como dos homens, uma dimensão total da concepção, execução, acompanhamento e avaliação das políticas e programas em todas as esferas políticas, económicas para que as mulheres e os homens beneficiem equitativamente e as desigualdades não se perpetuem. O objectivo supremo é a realização da igualdade entre géneros.

Na abordagem da Comissão Europeia (op. cit), a integração da perspectiva de género mostra a sua importância ao reconhecer que as iniciativas dirigidas especialmente às mulheres, que frequentemente se realizam à margem da sociedade, embora necessárias, são insuficientes só por si para conduzir a mudanças importantes. A integração na perspectiva de género desafia as políticas de educação e reconhece a forte interligação entre as desvantagens relativas que afectam as mulheres e a vantagem relativa de que os homens gozam.

A Comissão Europeia (op. cit) defende que a principal causa do problema está nas estruturas sociais, instituições, valores e crenças que criam e perpetuam o desequilíbrio entre mulheres e homens. A questão não está em saber como integrar as raparigas no sector educacional, mas sim em redefinir os processos de modo a criar espaço necessário para o envolvimento dos rapazes e raparigas, e entender que as diferenças entre rapazes e raparigas nunca podem ser usadas como base para discriminação, pelo contrário, a sociedade deve reagir às causas fundamentais da desigualdade e criar medidas de correcção. É preciso também assegurar que as iniciativas de melhorar a integração da rapariga na educação não sejam apenas resposta às diferenças entre rapazes e raparigas, mas procurar reduzir a desigualdade entre géneros.

Por sua vez, o governo moçambicano aborda a questão de integração da rapariga em que o Programa Quinquenal do Governo 2009 chama a atenção para a observância de questões do género na planificação de actividades em todos os sectores. As várias iniciativas de que o Governo de Moçambique é signatário, tais como a Plataforma de Beijing, o Protocolo à Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos relativo aos Direitos da Mulher em África, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação, bem como os programas específicos que foram criados são um testemunho do compromisso do governo de tratar da questão da equidade do género no sector de educação. Moçambique trata também das questões de género do Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2001), que fornece um quadro de prioridades, estratégias e metas do país em geral e em que a educação desempenha um papel chave (PEEC 2006/11).

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano tem-se centrado principalmente na correcção das assimetrias em termos de acesso à educação. Nesta perspectiva de integração da rapariga verifica-se que a percentagem geral de professoras permanece baixa (32% do total dos professores do Ep1 com discrepâncias entre as regiões e entre as áreas rurais e urbanas), passos dados devido ao aumento da capacidade institucional do sector da educação, e da crescente disponibilização anual de fundos ao sector da educação, levaram ao aumento da admissão de professoras como formandas (PEEC 2006/11).

Como se pode observar, a definição sobre integração apresentada por Machado (1998) converge com a de Steinemann (1994), quando foca a tese de inclusão de homens e mulheres. Contudo, Steinemann (op.cit) apresenta uma metodologia pedagógica na integração. A integração que aqui se refere incide no género. Por sua vez, a Comissão Europeia (2008) indica a importância da necessidade de integrar a rapariga na educação, que é a mesma preocupação do PEE 2012/2016. Estes conceitos podem ajudar bastante nesta pesquisa pelo facto de demonstrar como pode ser feita a integração que tanto se almeja no sector educacional.

Em suma, a preocupação de integração da rapariga seja nos sectores de trabalho como educacional é visível, no sentido de diminuir a discriminação da mulher e procurar a equidade e equilíbrio do género, no geral, e muito particularmente integrar a rapariga no sector educacional. Este interesse é visível, pois, são várias políticas e estratégias apresentadas para o efeito, sejam elas a nível internacional como nacional. Porém, mais esforços são necessários

para equilibrar o género nos IFPs e desta forma resolver o problema que se apresenta neste estudo.

4.4 Conceito de permanência

A preocupação permanente do governo moçambicano é a de garantir que a rapariga ingresse, permaneça na escola até à conclusão do curso. Conceito de permanência e estratégias para minimizar a preocupação sobre desistência escolar serão apresentadas.

A palavra permanência é o acto ou efeito de permanecer, de ficar onde se situa segundo o dicionário português. É propriedade do que dura por muito tempo. Permanência é o acto de permanecer em algum sítio, constância e perseverança. É ainda o estado do que permanece. É a condição ou qualidade do que é contínuo. Exemplo permanência das formandas nos IFPs até à conclusão do curso.

Ferreira (op. cit) define a permanência como o contrário de desistir. Neste contexto diremos que desistir de estudar é um problema social que tem merecido atenção de investigadores, políticos e professores. Segundo PEE (2012/16), *“Até 2017, em Moçambique, queremos garantir que pelo menos 71,260 mulheres, 29,245 crianças e 1,195 raparigas tenham um ambiente livre de violência e abuso sexual que lhes permita adquirir conhecimento e habilidades vocacionais”*.

UNICEF (2016) e o PEE (2012/16) defendem razões sociais e culturais que condicionam as aspirações dos adolescentes e jovens. Por exemplo, terem pais pouco escolarizados, viverem em condições materiais desfavoráveis, a não valorização da escola como lugar de aprendizagem e formação cívica, o fato de sofrerem violência sexual e discriminação.

Para além do contexto desfavorável do ponto de vista económico, para muitos, estudar ainda se resume em saber ler, escrever e contar, competências que uma vez adquiridas são consideradas suficientes. Desistir de estudar para algumas comunidades é uma solução por vezes desejada por um sistema que mal entende sobre a diversidade do percurso de vida. Pelo que é relevante esclarecer à sociedade a importância de estudar até a conclusão do curso.

Outro motivo que condiciona a não permanência condiz com raparigas que pretendem estudar e são candidatas para determinados cursos e não conseguem ingressar. Alguns anos passam a

tentarem ingressar sem sucesso, elas deparam com uma realidade difícil por serem raparigas, segundo a Revista Acessos (2015). *Cada dia é uma luta para realizar tarefas diárias. Além da consciência própria em ingressar num curso nossos pais exigem o nosso ingresso, isto é, temos cobrança da família...*”. A cobrança feita as raparigas não é só cobrança da presença física, mas também dos afazeres domésticos, como as compras, cozinhar, fazer limpezas outros. A tarefa é difícil porque interfere na dedicação escolar.

Esta situação cria dificuldades de conciliar os estudos com as tarefas domésticas conforme os relatos Segundo Comissão Europeia (op. cit). “ ... não estou conseguindo lidar porque se paro os estudos para fazer alguma coisa de casa, me atraso, se deixo alguma coisa de lado em casa reclamam. E com isso no momento em que mais preciso de atenção na leitura, ouço a reclamação da minha mãe e a concentração vai embora, até o ânimo para estudar desaparece.” As raparigas têm vontade de mudar de vida e fazer o melhor existir. Difícil é a família aceitar que para isso, elas tem que estudar. A razão de tal atitude talvez explique-se melhor ao abordarmos o conceito de género.

Segundo FDC (2015), Moçambique tem registado índices crescentes de desistência escolar da rapariga devido a vários factores dentre os quais a pobreza e questões culturais. Segundo Graça Machel as condições financeiras em que as raparigas se encontram não devem ser factor que condiciona o seu futuro, pelo que devem encontrar na escola condições sanitárias adequadas para ajudar a construir o seu orgulho feminino e dignidade humana.

A FDC (2015), afirmou ainda que constrangimentos de puberdade feminina acontecem nas cidades mas com maior incidência nas zonas rurais, onde as raparigas de famílias com poucas posses, não podendo comprar pensos higiénicos ficam acanhadas e, por vezes, optam por não se fazerem presentes às aulas, pois, muitas raparigas oriundas de famílias necessitadas perdem pelo menos 59 dias de aulas por ano devido a higiene deficitária durante o ciclo menstrual, um cenário que a FDC quer ajudar a combater por forma a manter a rapariga na escola com alguma dignidade FDC (op. cit).

Resolver este problema é aumentar a assiduidade da rapariga. Assim com vista a garantir a permanência da rapariga na escola, a FDC procedeu a entrega de três mil pacotes de pensos higiénicos a estudantes da Escola Secundária de Magoanine “A” na capital do país FDC (op. cit).

Por sua vez, a Organização Nacional de Professores (ONP) em busca de soluções para garantir a retenção da rapariga no ensino primário completo, aponta como medidas a atribuição de bolsas de estudo à rapariga, a colocação de mais professoras nos distritos, o apoio em material básico de higiene, programação de aulas de educação sexual e reprodutiva entre outras acções FDC (op. cit).

A Revista Acesso (2015) indica que para manter a rapariga no sistema de educação para a sua formação em vários domínios parece ser um desafio que aos poucos está ser vencido. Por exemplo, na província da Zambézia distrito de Mocuba, o governo e a visão mundial, uma organização humanitária, estão a levar a cabo uma série de iniciativas que visam reter a rapariga na escola, desde a colocação de professoras e enfermeiras nas localidades para servirem de modelo, aquisição de roupa, calçado e material escolar, bem como para a criação de círculos de interesse para estimular a sua permanência e formação para que no futuro possam desempenhar uma profissão útil à sociedade e contribuir para suas próprias comunidades.

Como fruto disso, no ano 2014, 80 raparigas concluíram a 10^a classe e foram estudar na Escola Secundária da Cidade de Mocuba. Tudo indica que o investimento está a surtir efeitos positivos, a avaliar pelos alunos que estão na escola Secundária de Namanjavira, e também deslocam-se a Mocuba para serem formadas como professoras segundo a Revista Acesso (op. cit).

A Revista Acesso (op. cit), indica ainda que estudos foram recomendados pela visão mundial e pelo governo local para apurar as reais causas de desistência escolar, tendo as inquiridas apontado os casamentos prematuros, falta de roupa, sapatos e material escolar. As raparigas que se casavam precocemente com homens mais velhos ou mesmo jovens negociantes tinham esses bens materiais adquiridos pelos seus esposos, o que no seio das outras famílias isso era assumido como uma forma de mulher exemplar porque as despesas passaram a ser feitas pelo esposo ou namorada e não pelo pai.

Pelas dificuldades em localizar bibliografias que apresentam a questão de permanência como tal, a mestranda entende que talvez sejam poucas as literaturas que tratam deste conteúdo. Entretanto, observou que a permanência é focada como sendo desistência. Desistência é o

contrário de permanência. Pelo que foram feitas duas definições a partir da explicação de Machado (op. cit) sobre permanência que não difere sobre o que a ONP, FDC e Revista Acessos indicam quando descrevem as várias maneiras possíveis e estratégias usadas e ainda por usar para manter a rapariga na escola, isto é, evitando a sua desistência. As abordagens aqui apresentadas que acautelam desistências das aulas, podem muito bem servir de exemplo para outras instituições de ensino, como um exemplo a seguir, ou mesmo em jeito de recomendações nesta pesquisa para os IFPs do país.

Em suma, iniciativas de criar condições de encorajamento e motivação para todos os indivíduos continuarem a estudar são necessárias e em particular para rapariga. As raparigas devem também envidar esforços no seio familiar em insistir no estudar ainda que este seja no meio de tanta dificuldade, para que possam concluir o curso.

4.5 Conceito de género

Existe uma multiplicidade de formas e sentidos na definição de género. Assim a seguir teremos oportunidade de explorar as várias formas de definir para a melhor compreensão.

Mas antes apresenta-se um cenário sobre Moçambique, no sentido de evidenciar que as mulheres, moradoras de áreas rurais e de periferias urbanas ainda estão distantes das conquistas dos movimentos feministas das últimas décadas arroladas na introdução deste estudo. Na abordagem de Actionaid (2013), *“...a dupla jornada de trabalho, o acesso precário à informação e a ausência de documentação são verdadeiras barreiras que impedem a mulher ao alcance de sua autonomia. A desigualdade económica significa que as mulheres têm menos dinheiro, protecção contra a violência e acesso à educação, saúde e nenhum poder para mudar essa equação.”*

Como consequência da situação não favorável à mulher “Até 2017, em Moçambique, queremos garantir que pelo menos 71,260 mulheres, 29,245 crianças e 1,195 raparigas têm garantido um ambiente livre de violência e abuso sexual que lhes permita adquirir conhecimento e habilidades vocacionais que as engajar-se no diálogo sobre políticas e mobilização de recursos para desenvolver alternativas socioeconómicas” referenciou Actionaid (2013).

O primeiro passo para melhor compreensão e interiorização do conceito de Igualdade de Género consiste desde logo em efectuar uma distinção entre sexo e género: Na abordagem do Caderno Prático (2003), o conceito de sexo pertence ao domínio da biologia e traduz o conjunto de características biológicas e fisiológicas que distinguem os homens das mulheres.

Por oposição, o conceito social que remete para as diferenças existentes entre homens e mulheres, diferenças essas não de carácter biológico, mas resultantes do processo de socialização onde são determinados os papéis e as actividades para cada sexo. O conceito de género descreve assim o conjunto de qualidades e de comportamentos que as sociedades esperam dos homens e das mulheres, à semelhança da sociedade moçambicana.

A CRM (2004), o CP (op. cit) referem que a igualdade entre mulheres e homens, ou igualdade de género, significa igualdade de direitos e liberdades para a igualdade de oportunidades de participação, reconhecimento e valorização de mulheres e de homens, em todos os domínios da sociedade, político, económico, laboral, pessoal e familiar.

Por sua vez, Defensora (op. cit) entende que género é uma palavra recente que se refere aos papéis sociais femininos e masculinos. É uma construção social relativamente recente que responde à necessidade de diferenciar o sexo biológico da sua tradução social em papéis sociais e expectativas de comportamento femininos e masculinos, tradução esta demarcada pelas relações de poder entre homem e mulher vigente na sociedade que começou a ser usada na década 70; é considerada uma categoria que condiciona a posição social dos indivíduos, tais como a classe, os rendimentos económicos, a profissão, o nível de escolaridade e nacionalidade.

Assim, *“género é um instrumento metodológico que nos permite compreender as relações construídas socialmente entre homens e mulheres”* (Mejia, 2005:9). Este relacionamento tem a ver com aquilo que uma determinada sociedade estabelece sobre o que deve ser um homem e uma mulher para serem socialmente aceites, quais os papéis que cada um desempenha, o seu comportamento, deveres, obrigações e direitos, razão pela qual é importante conhecer como estas relações acontecem para melhor serem articuladas socialmente. As definições de Defensora e Mejia combinam com alguns hábitos e costumes na sociedade moçambicana maioritariamente patriarcal.

Aprimorando os preceitos do movimento feminista, o conceito de gênero criado politicamente por este movimento permite refutar a ideia de uma natureza feminina, que por si só, explicaria a subordinação das mulheres. Assim, a explicação da subordinação das mulheres não se apoia nas diferenças físicas ou biológicas que conformam uma anatomia de mulher ou de homem, conforme insistiam aqueles que afirmavam “...a existência de uma natureza masculina superior e de uma natureza feminina incompleta, frágil e, portanto, inferior” (Barsted, 2001:3). Na realidade, a explicação da subordinação das mulheres aponta para o valor simbólico que a cultura atribui a essas diferenças colocando no masculino e no feminino qualidades que, além de diferenciadas, embasam discriminações e fundamentam relações de poder. Compreender as relações de gênero é considerar como se constituem as relações entre homens e mulheres face à distribuição do poder (Mejia, 2005:9).

O termo “gênero” começou a ser utilizado justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica como não existe natureza humana fora da cultura, a diferença sexual anatômica não pode ser pensada isolada do “caldo de cultura” no qual sempre está imersa. Ou seja, falar de relações de gênero é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e sua cultura. A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. Sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social histórica (Bock, 2002).

A noção de gênero indica o relacionamento na sociedade existente entre homens e mulheres. Mas é preciso sublinhar a diferença de conceitos biológico e cultural, porque, como não se trata de fenômenos puramente biológicos, constata-se que ocorrem mudanças na definição do que é ser homem ou mulher ao longo da história e em diferentes regiões e culturas. Desse modo, se as relações entre homem e mulher têm a ver com a questão cultural, então podem ser transformadas, e a educação desempenha um papel importante Bock (op. cit).

Para Bock (op. cit), a compreensão do conceito de gênero possibilita identificar os valores atribuídos a homens e mulheres bem como as regras de comportamentos que provém desses valores. Com isso, ficam mais evidentes:

- A interferência desses valores e regras no funcionamento das instituições sociais, como a escola;
- A influência de todas essas questões na nossa vida cotidiana.

Sendo a família concebida como célula base da sociedade, ela tem um papel preponderante nas relações de género, porque é neste ambiente onde é feita, em primeira instância, a inserção social das crianças e encontrada a sua estabilidade emocional e afectiva. Por essa razão, deve igualmente jogar um papel decisivo para a mudança de mentalidades. Não se pode pensar na educação das crianças e adolescentes num ambiente de justiça social, esquecendo a elevação do nível educativo e de formação dos pais, essencialmente das mulheres, pelo papel tão importante e talvez, mesmo, decisivo que jogam na formação da personalidade das crianças no quadro da realidade social e cultural (Santo, 2002).

Consequentemente a forma ou a maneira como os pais ou a sociedade socializam os seus filhos ou educandos no seio familiar, pode influenciar negativamente ou positivamente nas relações de género. A família tem a missão de educar os seus filhos sem discriminá-los por sexo e dar-lhes o mesmo valor educacional, porque é urgente garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem a sua participação activa no processo educativo, segundo Defensora (2007).

Apresentadas as várias definições de género pelos autores referenciados acima, podemos afirmar que género é definido de várias maneiras a partir da sua composição até às relações de género estabelecidas em sociedade. Pelo que, o conceito de género é dinâmico.

No entanto este conceito sublinha também sobre a necessidade de a sociedade desfazer-se das construções sociais nas relações de género que prejudicam a mulher, para que ambos os sexos beneficiem dos mesmos direitos e deveres. Portanto, se a sociedade conseguir entender cada vez mais as relações de género e mudar as formas de socialização poderá trazer uma resposta imediata a necessidade de aumentar o ingresso da rapariga no sector educacional, que é o tema central desta pesquisa.

O capítulo a seguir aborda sobre a metodologia usada para a realização da pesquisa, que fornecerá instrumentos de recolhas de dados.

CAPÍTULO 5: METODOLOGIA

Introdução

Este capítulo visa analisar a implementação da política do acesso e permanência da rapariga nos Institutos de Formação dos Professores, tendo como referencial o IFP da Matola, e o IFP de Chibututune, ambos localizados na Província de Maputo, Sul de Moçambique.

O presente capítulo apresenta os aspectos metodológicos fundamentais que orientam a pesquisa, nomeadamente a amostra, os métodos e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos para recolha e análise de dados, e considerações éticas.

5.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa foi de carácter qualitativo. Contudo, foram tidos em conta dados quantitativos que serviram de suporte para a interpretação geral.

Para analisar e interpretar o material da vertente qualitativa do estudo, recorreu-se à análise de conteúdo da informação prestada pelos informantes, pois, neste tipo de análise, e, de acordo com Gephardt e Silveira (2009:84), *“é preciso penetrar nos significados que os actores sociais compartilham na vivência de sua realidade, cingindo-se em grande medida, na análise de conteúdo por ser objectiva, sistemática e de inferência”*.

Gephardt e Silveira (2009) acrescentaram que a pesquisa qualitativa permite uma apropriada interpretação dos dados colectados ou observados nomeadamente os sentimentos, os comportamentos e as ideias expressas pelos inquiridos. Estes autores destacam ainda que na pesquisa qualitativa as acções de cada pessoa são visualizadas em sequência interactiva, que depende das acções de demais parceiros de interacção, isto é, e no caso vertente, inclui aspectos complexos de interdependência nas relações no Instituto, sejam eles emocionais, relacionais e comunicacionais.

Por sua vez, Baldin (1979) citado por Gerhardt e Silveira (op. cit) afirma que a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicando

(quantidades ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Para Rúdio (1997:56), “a pesquisa descritiva é aquela que narra o que acontece. Esta está interessada em descobrir e observar fenómenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. De facto, neste estudo, pretende-se interpretar os dados recolhidos sobre o que foi narrado, comparando ao que acontece nos dois institutos e, acima de tudo, descobrir as causas do fraco acesso das raparigas, contrariando o que a política de implementação de acesso e permanência do género feminino refere.

A abordagem qualitativa foi método escolhido mais apropriado para a presente pesquisa, pois trata-se de proceder a interpretação dos fenómenos e atribuição dos significados no contexto da análise da política de acesso e permanência do género feminino nos IFPS, que é o centro do estudo. Esta abordagem permitiu uma melhor compreensão dos sentimentos, percepções e opinião de cada participante e criou a possibilidade de uma serie de hipóteses, com vista a trazer a superfície o problema da implementação da política de acesso e permanência da rapariga.

5.2 População e amostra

A População para a presente pesquisa é entendida como sendo todos elementos envolvidos no funcionamento dos IFPs, nomeadamente, os Directores, Directores Adjuntos, Chefes de Departamentos, dos Internatos e Chefes de Turmas, Líder Comunitário, formandos dos IFPs bem como as comunidades circunvizinhas das instituições em estudo. Para a constituição da amostra de informantes do sub-estrato dos formandos, foi aplicada a técnica de amostragem estratificada, que serviu apenas para estimar o número de informantes do estrato dos formandos, sendo que os outros foram indicados por conveniência.

Esta amostragem estratificada (AE) permite-nos que conheçamos o tamanho da população e, na formação dos sub-grupos da população, tomemos em consideração que esses sub-grupos são intra-homogêneos, isto é, homogeneidade dentro do grupo e heterogeneidade entre os sub-grupos.

Na amostragem estratificada, para a selecção do tamanho da amostra é considerada a seguinte fórmula:

$$n_i = n \times \frac{N_i}{N}$$

A fórmula apresenta a seguinte especificação:

N - O tamanho da população;

N_i - O tamanho do i -ésimo estrato da população;

n – O tamanho da amostra;

n_i – O tamanho do i -ésimo estrato da amostra.

Dos duzentos e treze (213) formandos, correspondentes aos 2 IFPs, pretende-se retirar uma amostra equivalente a 60% da população:

$$n = 60\% \times N = 0,6 \times 213 = 127,8 \rightarrow n \cong 127$$

Temos 1 estrato, pretendemos retirar uma proporção óptima.

Estrato1 (Formandos)

$$n_1 = 127 \times \frac{193}{213} = 115,07 \rightarrow n_1 \cong 115 \text{ Formandos.}$$

A população acima descrita foi seleccionada em 2 IFPs dentre os vários existentes no país a nomear: Institutos de Formação de Professores da Matola e de Chibututuíne.

Para os elementos dos estratos Directores, Directores Adjuntos, Chefes de Departamentos dos Internatos e Chefes de Turmas, Líder Comunitário, Formadores foi usada a amostragem não probabilística especificamente amostragem por conveniência, pois os elementos que constituíam os estratos não provém de uma população com tamanho da amostra grande, isto é, os elementos foram facilmente identificados.

Para o estrato de formandos apresentou-se uma amostra que foi seleccionada de uma população grande. Para a selecção dos elementos que compõem a amostra, foi aplicada a amostragem sistemática, que é definida por Bacelar (1999), como sendo “*uma variante da amostragem aleatória simples que se usa quando os elementos da população estão organizados de forma sequencial*”. A população ou a relação de seus componentes deve ser ordenada de maneira a que cada elemento seja identificado, univocamente, pela posição.

5.3 Critério de selecção da amostra

A constituição das amostras destes diferentes seguimentos de informantes obedeceu aos seguintes critérios.

O critério de selecção da amostra numa primeira fase foi aleatória e a seguir foi por conveniência, um método não casual. Nestes métodos, os casos escolhidos são facilmente disponíveis.

Na primeira fase teve vantagem porque a i -ésima parte da população ($N_i=193$) é grande, assim foi fácil trabalhar com uma parte dela. Na segunda fase teve vantagem por ser rápido, barato e fácil. Contudo, a desvantagem que apresentam é que os resultados e as conclusões só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados, com confiança, para o universo.

Da população dos 213 dos 2 IFPs, foi retirada uma amostra que corresponde a 60% do total, onde foi retirado o tamanho do estrato 1 a partir da amostra utilizando a mesma alocação proporcional da população. Isto é, o estrato corresponde a 60% da informação obtida dentro dela. Esta informação obtida neste estrato foi calculada utilizando a fórmula apresentada acima onde podemos considerar que a nossa amostra é representativa, ao ponto de nos trazer uma informação com melhor precisão.

Desta população para recolha de informação foi retirada ainda por conveniência nos 2 Institutos em estudo o total de 12 informantes, sendo 4 mulheres e 8 homens, com idades que variam de 25 a 53 anos. É um grupo heterogéneo onde existem Directores, Directores Adjuntos, Chefes de Departamento e de Internato, formadores, líder comunitário e chefes de turma. Destes, 2 são da província da Zambézia, 1 da Beira 5 de Maputo Província 1 de Inhambane e os restantes 3 são de Cidade de Maputo.

5.4 Instrumentos de recolha de dados

Para os 115 formandos, 1 Director, 1 Director Adjunto, 2 Chefes de Internato, 1 Líder Comunitário, 5 Chefes de Departamentos e 2 Chefes de Turma a serem seleccionados foram aplicados questionários e entrevistas (apêndices 1, 2, 3 e 4) estruturadas como instrumento de recolha de dados onde o *“investigador deve interpretar, sintetizar as informações determinar tendências e fazer inferência”*, de acordo com Silva, Almeida e Gundani (2009:10). Os dados

recolhidos foram factos, acontecimentos, comportamentos ideias e atitudes relacionadas com o equilíbrio em termos de número entre formandos e formandas, desistências das aulas a convivência (alimentação, procriação, material escolar, estado civil) no Instituto as perguntas eram fechadas e abertas conforme se pode aferir nos apêndices.

Os instrumentos que foram usados para a recolha de dados foram: questionário, entrevista e análise documental.

5.4.1 Questionário

Questionários (apêndices 1,2,3 e 4) recolhem factos atitudes e opiniões relacionadas com a política de integração e permanência do género feminino nos IFPs e sua implementação. Para o efeito, o questionário foi aplicado ao Director, Director Adjunto e formandos, a um questionário com perguntas diferentes, tendo em conta a função que desempenham no instituto.

Nesta sequência apresenta-se o questionário usado, conforme o grupo de informantes.

Questionário para a Directora do IFPM

As perguntas dirigidas à Directora do IFPM foram divididas em três partes:

- **Dados pessoais - Motivação profissional dos docentes** – expressa sobre estratégia para enviar formadores à formação académica e deste modo motivar os formadores no empenho ao trabalho que se espera cada vez mais qualificado.
- Agradecimentos- O questionário termina com agradecimento pela disponibilidade em colaborar na pesquisa.

Questionário para o Director Adjunto

As perguntas dirigidas ao Director Adjunto foram divididas em três partes:

- Dados pessoais
- Sector Pedagógico- entendia como sendo o coração do IFP. Informação estatística sobre os funcionários da instituição, dados sobre os formandos desde as candidatura a graduação era de sua competência.
- Agradecimentos- O questionário termina com agradecimento pela disponibilidade em colaborar na pesquisa.

Questionário aos formandos

As perguntas dirigidas aos formandos foram organizadas em quatro partes:

- Dados pessoais - Ambiente para aprendizagem - visando saber se a disponibilidade e colaboração dos formadores favorece ao aprendizado- Aspectos de natureza social e doméstico sobre a gerência familiar que a rapariga enfrenta para conseguir-se formar.
- Agradecimentos - O questionário termina com agradecimento pela disponibilidade em colaborar.

5.4.2 Entrevista

Entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador. Tem como objectivo a obtenção de informações por parte da outra, neste caso o entrevistado (Haguette 1999).

A entrevista foi aplicada aos Chefes de Departamentos, chefes de Internato, Chefes de turmas e Líder Comunitário. Importa sublinhar que para cada subgrupo foram colocadas perguntas diferentes devido ao papel que cada sub grupo desempenhava no instituto, e dos objectivos pretendidos em função do tema e problema da pesquisa.

Embora tivesse sido previsto um tempo máximo de duração da entrevista, tal não foi seguido com rigor. Confirmou-se o princípio de que a entrevista também oferece ao pesquisador a possibilidade de reformular as perguntas dirigidas ao interveniente, mantendo o foco do diálogo aos objectivos da pesquisa segundo (Szymanski,2010).

Entrevista aos Chefes de Departamento

As perguntas dirigidas aos Chefes de Departamento do IFPM/IFPC foram divididas em três partes:

- Dados pessoais: - Questões sobre a política em estudo
- Agradecimentos - O questionário termina com agradecimentos pela disponibilidade em colaborar.

Entrevista aos Chefes de Internato

As perguntas dirigidas aos Chefes de Internato foram divididas em três partes:

- Dados pessoais - Questões sobre o funcionamento e género no internato

- Agradecimentos- O questionário termina com agradecimento pela disponibilidade em colaborar.

Entrevista aos Chefes de Turma

As perguntas dirigidas aos Chefes de turma foram divididas em três partes:

- Dados pessoais - Questões sobre género e funcionamento no instituto
- Agradecimentos - O questionário termina com agradecimentos pela disponibilidade em colaborar.

Entrevista ao Líder Comunitário

As perguntas dirigidas ao Líder Comunitário foram divididas em três partes:

- Dados pessoais:
- Questões sobre género e comunidade - Agradecimentos- O questionário termina com agradecimentos pela disponibilidade em colaborar.

Na entrevista (apêndices 5,6,7 e 8), a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influências recíprocas entre quem pergunta e quem responde. “...*Especialmente, nas entrevistas semi-estruturadas, onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões*” segundo Pouw (1999:33). A partir da mesma, procura-se entender os critérios da integração no Instituto.

5.4.3 Análise documental

Os documentos representam uma fonte de informação, particularmente nas pesquisas de abordagem qualitativa, por permitirem análises através de registos existentes. Ademais, possibilitam a articulação e combinação de informações recolhidas através de outros instrumentos, e propiciam um enriquecimento de dados obtidos. Fizeram parte dos documentos analisados nos IFPs: Relatórios, Boletim da República/ Diploma Ministerial, Plano Curricular, dados estatísticos de ingressos, desistência e graduados, normas e outras informações que possam facilitar a compreensão do tema. Os documentos puderam, ainda, evidenciar as fundamentações realizadas na pesquisa.

5.4.4 Observação do Espaço Físico

Pouw (1999) defende que a observação possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência directa é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno. “ver para crer” como diz o ditado popular. Quanto aos meios utilizados, citando Freitas (2002), as observações podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas, ou seja, o pesquisador pode ir ao campo com um roteiro previamente estabelecido ou sem ele. A mestrandia optou pela observação não estruturada, uma vez que pretendia observar a infra-estrutura, para aferir o relatado no contexto local. Usou a observação participante que costuma ser essencialmente não estruturada (Reyna, 2005).

Durante a observação, algumas perguntas ocasionais, foram feitas para sustentar o que se observou. Para além dos instrumentos acima referenciados para a recolha de dados, também foram usados gravador, máquina fotográfica e bloco de anotações.

5.5 Validade e fiabilidade da pesquisa

5.5.1 Validade

A validade de um instrumento pode ser definida como a sua capacidade em realmente medir aquilo que ele se propõe a medir segundo Cohen, Manion e Morrison (2007). Por isso, permitiu-se que o co-supervisor, especialistas na área e colegas examinassem (os passos de esta acção são encontrados a seguir) os instrumentos de forma a reavaliar a qualidade dos mesmos através da identificação de pontos fortes e fracos; assim como recorreu-se a alguns especialistas em pesquisa qualitativa e quantitativa, especialistas na elaboração de instrumentos de recolha de dados académicos, com vista a avaliar se os instrumentos de recolha de dados e o critério de selecção da amostra são adequados à natureza da pesquisa.

5.5.2 Fiabilidade

Segundo Cohen et al. (2007), a fiabilidade é sinónimo de consistência ao longo do tempo de diversos instrumentos e sobre diferentes grupos de respondentes. Os autores referem que a fiabilidade é geralmente utilizada para se referir a reprodutibilidade de uma medida, ou seja, o grau de concordância entre múltiplas medidas de um mesmo objecto e a avaliação da

fiabilidade de um instrumento é feita através da comparação de diversas aplicações do instrumento ao mesmo indivíduo.

De modo a garantir a validade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados da pesquisa, são apresentados em seguida os respectivos procedimentos, os quais foram tidos em conta no presente estudo.

A Pré-testagem, que é a aplicação a uma amostra de indivíduos de um questionário, ainda preliminar, com o objectivo de identificar potenciais problemas com o questionário, tais como:

- Perguntas que justifiquem uma modificação da redacção ou eliminação;
- Modificações necessárias ao formato do questionário.

Os procedimentos utilizados para a pré-testagem dos instrumentos do presente estudo foram também baseados nas instruções de Malhotra (2002). O autor ressalta que o pré-teste abrange não somente a compreensão dos ítems, mas também devem ser consideradas pelos sujeitos que preencherão os questionários durante o pré-teste questões referentes ao seguinte: Compreensão das respostas da escala; rascunho do questionário; dificuldade de responder as questões, instruções dos questionários e também o grau de atenção dos respondentes.

A mestranda administrou o pré-teste aos formandos e ao Director. O pré-teste para a Directora foi administrado ao Director de Chibututuíne. Pediu-se aos sujeitos que respondessem às questões, comentassem e opinassem sobre a sua clareza, lógica e adequação de vocabulário, seguindo os procedimentos de Malhotra (2002).

Abaixo, narram-se as constatações, conforme o pedido da mestranda, tanto para o pré-teste do Director, como para o questionário dos formandos:

- Foi por consenso melhorar a organização do questionário por partes;
- O ponto 1.9 passou para parte IV, 4.1, e acrescentaram-se percentagens;
- A parte III foi re-dimensionada ao sector pedagógico, com proposta de melhorar o sub-título.

Quanto ao pré-teste do questionário para os formandos, o mesmo foi aplicado em duas turmas (A e C). Cada turma continha 25 formandos.

- Melhorou-se a organização do questionário, tendo subdividido em partes.

- Para melhor compreensão retirou-se a pergunta 1.22 que passou a ser a pergunta 3.2, alínea g.

Assim ficou confirmado que o pré-teste é uma fase fundamental da pesquisa, onde a população alvo entra em contacto com as questões e possibilitam ao pesquisador verificar se a tradução da escala pode ser entendida e interpretada correctamente pelos inquiridos. Segundo pesquisadores o pré-teste pode, além de possibilitar ajustes e detenção de incoerências, aumentar a validade do instrumento (Manzine, 2006).

Para além dos procedimentos indicados acima para garantir a fiabilidade, procurou-se também estabelecer uma rigorosidade temporal entre o espaço de tempo que faz o intervalo entre o período de recolha de dados para pré-testagem, e o período da análise e discussão dos dados. Dessa forma, o intervalo entre a pré-testagem, análise, discussão dos dados e a posterior apresentação de constatações finais e recomendações situou-se num período de catorze meses. Cohen et al. (2007).

5.6 Processamento de Dados

Os dados de ordem quantitativa (mormente do questionário) foram processados com recurso ao programa SPSS versão 13. Os dados de ordem qualitativa foram transcritos do gravador para o papel para sua posterior análise, usando a técnica de conteúdo.

5.7 Análise de dados

Para analisar dados de pesquisa é necessário a existência de métodos. Segundo Lakatos e Marconi (2002), método é definido como sendo o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde o início de sua caminhada, com a formulação de um problema, até a comprovação da hipótese (resposta ao problema), ao final da pesquisa. Pode ser também entendido como um conjunto de etapas que serão vencidas de forma sistematizada na busca pela “verdade” como refere Franco (1986).

Para melhor entendimento dos métodos a usar, a seguir serão apresentadas a definição e etapas de execução.

O método análise de conteúdo se define como um "*conjunto de técnicas de análise das comunicações*" Bardim (2004). É assim definido como forma de não se perder a

heterogeneidade de seu objecto, que são os textos e documentos. Utiliza procedimentos sistemáticos e ditos objectivos de descrição dos conteúdos, quanto as inferências e deduções lógicas e obedece as seguintes etapas:

1. Preparação das informações;
2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
3. Categorização ou classificação das unidades em categorias;
4. Descrição;
5. Interpretação.

Por sua vez Lakatos e Marcone (2002) definem o método indutivo como sendo responsável pela generalização na sua análise, o que significa que parte de algo mais particular para o geral. Este método obedece as seguintes etapas:

1. Observação – identificação de fenômenos da realidade, seja de forma natural, seja de forma induzida;
2. Hipótese – resposta prévia;
3. Experimentação - análise da reação “causa-efeito”;
4. Comparação – classificar e analisar os dados obtidos;
5. Generalização – tratar de forma universal os dados obtidos.

Por fim o método comparativo que segundo Gonzalez (2008), se define como sendo “*a acção e o efeito de comparar informação e reconhecer as suas diferenças e semelhanças para descobrir as suas relações*”. O que significa centrar a atenção em duas ou mais coisas na busca por similaridades e ou diferenças. O método comparativo obedece as seguintes etapas:

1. Identificação do problema e emissão de uma ou várias pré-hipóteses;
2. Delimitação da investigação;
3. Estudo descritivo;
4. Fase analítica compilação e análise dos dados;
5. Conclusões analíticas.

A variedade de métodos apresentados sustenta-se na abordagem de Bardin (2004) que configura a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das informações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A seguir apresenta-se concretamente a análise de dados.

Com base nos instrumentos apresentados neste estudo, colhemos informação das entrevistas e questionários. A primeira fase do tratamento dos dados colhidos foi a transcrição tanto da informação sonora, como dos manuscritos dos questionários. Mas a mestranda ao longo da realização das entrevistas em simultâneo escrevia a informação.

Manzine (2006) afirma que nas pesquisas educacionais a maioria das pesquisas não usa normas específicas para a transcrição verbal das entrevistas, mas os pesquisadores usam as regras da gramática da língua portuguesa. Na transcrição, o enfoque será naquilo que foi ou não falado, pois é isso que é feito numa transcrição: transcreve-se o que foi falado. Mas pode-se perceber o que foi ou não perguntado, o que foi ou não respondido e no que está inaudível ou incompreensível. Ou seja, ao transcrever, o pesquisador irá escutar, várias vezes, as verbalizações gravadas.

Será necessário, por diversas vezes, retroceder a fita magnética para escutar e rê escutar pequenas passagens gravadas para poder transcrever, fielmente, o que foi dito. Na verdade a mestranda passou por esta experiência e descobriu o que não foi falado, perguntado e ou respondido. Como a informação em falta era de extrema importância (Porque ao longo da transcrição o pesquisador-entrevistador busca responder ao seu objecto de pesquisa) para a transcrição, por via telefónica recorreu aos entrevistados para completá-la. Este exercício de buscar e completar a informação foi igualmente feito, após as observações da pré avaliação do estudo. A informação colhida também foi gravada.

Na sua abordagem Manzin (2006), indica que o momento de transcrição pelo investigador é ao mesmo tempo o processo de pré-análise. Durante a transcrição somente o pesquisador-entrevistador é que tem a vivência do contexto da recolha de dados. Pode fundamentar o próprio comportamento do entrevistado, pelo seu tom de voz pelo facto de ter ocorrido uma pausa no diálogo. O pesquisador tem condições de saber se essas interferências tiveram alguma influência ou não no momento da entrevista.

Depois da transcrição, seguiu-se o processo de análise de dados, apoiado pelas notas retiradas em cada leitura da informação. Na mesma linha de pensamento (Nhampule, 2013), afirma que durante as entrevistas igualmente foram feitas anotações para lembrar alguns momentos e gestos que reforçam a linguagem.

Apesar de o objetivo da transcrição transpor as informações orais em informações escritas, nesse processo, ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem penetrar impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o acto de escutar e transcrever.

Essas impressões e hipóteses podem ser anotadas para depois serem investigadas pelo pesquisador, refere (Manzine 2006).

Seguidamente fez-se a análise do discurso, com objectivo de melhorar a política de integração e acesso da rapariga nos IFPs. Para o efeito recuperou-se a informação básica, já agrupada depois da transcrição, para contribuir no melhoramento da implementação da política em estudo. O ponto central foi a entrevista realizada aos Chefes de Departamentos que incidia em apenas duas perguntas, directamente ligadas às perguntas da pesquisa. Pelo facto, foram bastante exploradas, e abriram directrizes para entender que o que não falha nesta política é a ausência de um instrumento orientador, que indique os procedimentos de como enquadrar a rapariga, em função de igualdade do género na sala de aula.

Tabela 3: Informação processada na pesquisa

Nº	Tipo de Informação	Código dos inquiridos	Quantidade
1	Questionários aos Directores	Respondentes 6 e 7	2
2	Questionário aos formandos	Formandos	115
3	Entrevista aos Chefes de Departamento	Respondentes 1, 2, 3, 4, 5	5
4	Entrevista aos Chefes de Internato	Respondente 8,12	2
5	Entrevista aos Chefes de Turma	Respondente 9, 10	2
6	Entrevista ao Líder Comunitário	Respondente 11	1
	Total de informação processada		127

Fonte: Autora

5.7.1 Princípios éticos

O projecto foi submetido e aprovado na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Foram assegurados a confidencialidade e anonimato nos instrumentos, através da não obrigatoriedade de menção da identidade dos participantes nos instrumentos e recolha de dados, e através de textos introdutórios nos instrumentos que explicaram que a informação destina-se exclusivamente à conclusão de um nível académico e os resultados são apenas usados para fins de pesquisa.

Quando chegou a altura da deslocação aos Institutos em causa, os participantes foram previamente informados pela mestranda.

Toda a informação que a mestranda recolheu, foi usada apenas para este propósito, e foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, pois nos questionários foi ocultado o nome, ao longo da leitura e análise dos dados não foi mencionado quem teria prestado certo tipo de informação.

Para atingir os objectivos preconizados, o início da análise foi feito com base na leitura das transcrições das falas dos entrevistados, depoimentos e documentos, organização do que foi analisado, exploração do material por meio de várias leituras codificação do material e trabalhar os dados em bruto.

Neste capítulo foram abordados conteúdos que forneceram a metodologia necessária para a recolha de dados e realização de um estudo qualitativo, quantitativo e comparativo. Através dos dados que foram recolhidos, foi possível analisar e interpretá-los, conforme de pode verificar no capítulo a seguir sobre análise de dados da integração do género feminino nos IFPs.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Introdução

O presente capítulo apresenta e discute os resultados dos dados colhidos nesta pesquisa, partindo das percepções dos inquiridos, que permitem perceber o estágio da integração da rapariga à luz da política em estudo nos dois institutos de formação de professores em análise. Ele comporta 4 secções, a saber: a primeira descreve o tipo de pesquisa e os procedimentos de análise dos dados; a segunda secção apresenta, em tabelas, os dados numéricos e demográficos sobre os inquiridos, a terceira secção compara os dados da evolução numérica e percentual dos inquiridos em termos de género, desde o seu ingresso nos IFPs até à sua graduação, a quarta e última secção responde às 6 perguntas de pesquisa.

6.1 Procedimentos de análise dos dados

A discussão dos resultados é apresentada no geral, sendo esta uma pesquisa de carácter qualitativo e quantitativo, a sua análise será feita através de interpretação de tabelas e comparação através dos resultados incluindo os das entrevistas, que conduzirão à formulação de ideias e conclusões sobre a matéria em estudo.

6.2 Respostas dos inquiridos ao questionário e à entrevista

A tabela 1 mostra o total de inquiridos, nos 2 Institutos em estudo, discriminados por género, e apresenta dados numéricos relativos ao estado civil dos formandos, a procriação, a vocação e algumas situações relacionadas com o ambiente escolar, particularmente do internato, tendo em conta que um dos objectivos do estudo era obter a percepção dos formandos-residentes sobre as condições logísticas que lhes são proporcionadas.

Tabela 4: Total dos formandos inquiridos discriminados por sexo e ambiente escolar

Institutos	IFPM		IFPC		Total
Total	Total de Formandos 58		Total de Formandos 57		115
Sexo	Masculino 37	Feminino 21	Masculino 44	Feminino 13	
Estado civil dos formandos	2 (5.4 %)	5 (23.8 %)	3 (6.8%)	2 (15.3%)	
Procriação	5 (13.5 %)	7 (33.3%)	11 (25 %)	7 (53.8%)	
Vocação para o professorado	36 (97.3%)	21 (100%)	44 (100 %)	13 (100%)	
Alimentação satisfatória	13 (35.1%)	9 (42.9%)	9 (20.4 %)	2 (15.3%)	
Apoio em material e escolar.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	
Apoio em material higiénico	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)	

Fonte: Autora do estudo

O total de inquiridos é de 115, sendo 58 formandos do IFPM destes 37 são do sexo masculino e 21 do sexo feminino. No IFPC foram inquiridos 57 formandos, destes 44 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. As idades dos formandos variam entre 18 e 25 anos, estando, por isso, em consonância com os requisitos de ingresso.

Em relação à interpretação dos dados sobre o estado civil dos formandos há que referir que no IFPM, dos 37 formandos 2 (5.4%) afirmaram serem casados e das 21 formandas, 3 (14.2%) vivem em união de facto e 1 (4.7%) é casada. No IFPC constatou-se que dos 44 formandos, 3 (6.8%) vivem em união de facto, das 13 formandas, 2 (15.3) também vivem em união de facto. Importa referir que, no geral, em ambos institutos existem formandos com filhos, contudo, destacam-se as formandas como sendo as que têm mais filhos (conforme se pode verificar no parágrafo a seguir), mesmo sem terem contraído matrimónio.

No que se refere à procriação no IFPM, verifica-se que dos 37 formandos, 5 (13.5 %) são pais, e das 21 formandas 7 (33.3%) são mães. No IFPC, dos 44 formandos 11 (25%) são pais e das 13 formandas 7 (53.8%) são mães. Segundo o respondente 12, que entretanto não entrou em pormenores, tal facto acontece devido ao local de proveniência dos formandos em questão que, neste caso particular, são das províncias da Zambézia e de Nampula. Contudo, a mestrandia entende que atribuir as altas percentagens de formandas que são mães às suas províncias de proveniência pode não constituir a verdade, pois mesmo na Manhica a mesma situação é observada.

Analisando os dados com base no número total dos inquiridos discriminados por sexo, é possível verificar que a percentagem (7% para o IFPM e 7% para o IFPC) de raparigas com filhos é maior do que a dos rapazes em ambos os institutos em estudo. Todavia, fazendo comparação entre os dois IFPs, observa-se que no IFPC a percentagem (7% sendo que dos 57 formandos apenas 13 são raparigas, enquanto no IFPM dos 58 formandos 21 são raparigas) de formandas que são mães é mais alta daí entende-se que nos 2 IFPs, apesar de existirem mais rapazes, as raparigas é que somam maior número no aspecto maternidade.

Sobre a questão de procriação o respondente 11 que é um dos entrevistados explica as razões nos seguintes termos: “A maior parte das meninas que engravida são abandonadas, a pessoa que engravida foge, não ajuda criar a criança. Muitas meninas começam a dormir com homem quando têm 12 anos e engravida por aí 14 e 16 anos”. As raparigas frequentam a escola apenas até à 7ª classe. Para além de serem mães, elas desistem de estudar por falta de vagas e por a escola se encontrar muito longe das suas residências.

O relato do respondente 11 vai de acordo com FDC (2015) quando afirma que Moçambique tem registado índices crescentes de desistência escolar da rapariga devido a vários factores dentre os quais a pobreza e questões culturais.

Sendo a formação em regime de internato, os formandos com filhos afirmaram deixar os seus filhos com as suas mães e/ou avós. Apenas uma rapariga respondeu que o seu filho se encontra ao cuidado do pai (seu namorado). Embora os seus filhos fiquem ao cuidado dos seus familiares, ficou claro que as raparigas sofrem pressão dos seus familiares pelo facto de não estarem a cuidar directamente dos seus filhos, e afirmou:

“Muitas colegas são mães aqui, mas escondem, só que entre colegas conversamos, outras são seropositivas, as que têm filhos são da Zambézia e Nampula, só uma da Matola” (respondente 9).

As formandas casadas ou que vivem maritalmente, algumas com filhos, sofrem estigmatização por parte da família. Esta entende que uma mulher casada ou com filho não deve permanecer no lar escolar. Esta situação agrava-se para as raparigas provenientes de outras províncias, pois não têm possibilidade de fazer as visitas mensais à sua família. Por sua vez, os próprios esposos manifestam ciúmes para com suas esposas (formandas), criando conflitos ao longo da formação. Este é um factor de destaque porque influencia para a

desistência escolar, pois perturba a rapariga psicologicamente, cria instabilidade emocional prejudicando, desta forma, o processo de aprendizagem. Outra leitura pode ser feita, segundo a forma como a mulher é tratada culturalmente na sociedade moçambicana, é a ela que cabe a responsabilidade de cuidar dos filhos, possui um papel de relevo na educação dos filhos. Não deixa de ser um aspecto positivo, que até satisfaz a sua natureza biológica como quem gera uma vida, mas devia ser entendida, quando se justifica a sua ausência, o que não acontece neste caso.

Relativamente à questão referente à vocação para o professorado, os dados na tabela número 3 mostram que os respondentes (formandos) de ambos os institutos são unânimes em afirmar que se sentem com vocação para serem professores. Particular realce vai para o facto de, em ambos os institutos, a totalidade das formandas (100%) se acharem com tal vocação. Curiosamente, apenas um formando, do IFPM respondeu taxativamente não se sentir com vocação para ser professor e que se encontrava no curso por não ter outra opção. Esta constatação traz à tona que, nem sempre, as respostas a este tipo de questões são reveladoras do que vai no âmago das pessoas.

Embora mais de 90% de formandos tenham respondido que se encontram no curso de formação por vocação, a prática mostra que uma outra análise ou hipótese pode ser feita ou colocada. Assim se concluiu, porque, normalmente, os formandos recorrem a esta formação por questões de emprego. A maior parte deles quando conclui o ensino secundário, concorre para o ensino superior e não consegue ingressar. Pelo facto, recorre à formação de professores para não ficar desocupada ou mesmo para ganhar um salário de modo a custear (pagar as mensalidades) as aulas no período nocturno. Logo que surge uma outra oportunidade seja de iniciar a trabalhar, estes formandos desistem da formação.

Com efeito, existem indivíduos que gostam de leccionar, mas também há um número dos que não gostam, pois, na maior parte das vezes, os candidatos ao professorado o fazem por necessitar de profissão, ou mesmo porque não conseguem ingressar nas universidades, por vários motivos Como: ” *A falta de respeito com o professor o que levou ao desinteresse a profissão, a falta de compromisso do governo na valorização do professor, problemas sociais e culturais, de ordem económico-financeira , baixos salários, falta de recursos, excesso de trabalho...* ”(Barreiros, 2008).

Isso explica o facto de, não raras vezes, mesmo os que terminam o curso de professorado e ingressam na profissão abandonam-na assim que lhes surge uma oportunidade de um outro emprego.

Quanto à alimentação, no IFPM, dos 37 formandos, 13 (35.1%) afirmaram que a alimentação era razoável e das 21 formandas 9 (42.8 %) também afirmaram que a alimentação era razoável. Os restantes formandos 24 (31.1%) responderam que a alimentação era péssima, assim também responderam as 12 (72.7%) formandas.

No IFPC, dos 44 formandos 9 (20.4%) afirmaram que a alimentação era razoável, e das 13 formandas 2 (15.3%) também afirmaram que a alimentação era razoável. Os restantes 35 (44.8%) formandos responderam que a alimentação era péssima. A mesma resposta foi dada pelas 11 (97.4%) formandas.

No que diz respeito ao material escolar, em ambos os institutos, tanto os formandos como as formandas afirmaram que não recebiam nenhum apoio. Mas havia diferença na distribuição do material higiénico entre os institutos. No IFPM os 37 (100%) formandos não recebiam o material higiénico, o mesmo acontecia para as 21 (100%) formandas.

No IFPC os 44 (100%) formandos não recebiam material higiénico, em contrapartida as 13 (100%) pelo menos recebiam pensos higiénicos.

Em suma, em termos de infra-estruturas tratadas no contexto local, as condições são excelentes. O facto de estudarem em regime de internato também, pois verificou-se na tabela de graduação que as raparigas adquiriram uma aprendizagem qualificada, e um dos factores é a disponibilidade de tempo para se dedicarem aos estudos, e o estudo em grupo.

No que se refere às condições de alimentação, disponibilidade de material escolar e condições básicas de higiene, os formandos sentem-se desmotivados e muito necessitados.

No que se refere à alimentação, destaca-se nos insatisfeitos, maior percentagem vai para as raparigas, quiçá graças à seu maior cuidado na apreciação de questões dessa natureza.

Sobre material escolar e higiénico, a sua ausência, ou o não cumprimento efectivo contradiz com o conceito de implemetação, sendo que a mesma é entendida como um programa público

que segue à definição de objectivos, fixação de entendimentos e compromissos, e garantia de financiamento citando Rampedi (2003).

Outro factor de realce é a ausência de uma matrona no IFPC. Esta ausência desmotiva as raparigas pelo facto de existirem momentos que necessitam de uma intervenção de uma mulher para tratar assuntos específicos de natureza feminina. Importa sublinhar que somente as raparigas é que procuram formas alternativas de melhorar a sua dieta alimentar.

O facto de terem que custear as despesas de deslocação para os IFPs onde devem frequentar o curso no caso de serem alocados num instituto fora da sua residência, cumprindo desta forma a política no âmbito da UN, a situação de raparigas que são chefes de família por serem órfãs, são mães, outras ainda são mães na fase de amamentação.

Por isso, com base nas respostas acima, constatou-se ser necessário que se melhore a alimentação, que se distribua o material escolar sobretudo material higiénico (e em particular penso higiénico para a rapariga) uma vez sabido que maior parte das raparigas, são provenientes de famílias pobres, e algumas provenientes de outras províncias, isto é, longe de suas famílias e não tem onde recorrer em caso de necessidade.

A tabela que se segue elucida o ponto de situação dos candidatos aos exames de admissão. Os critérios para a admissão são: ter idade compreendida entre os 18 e 25 anos de idade; conclusão da 10ª classe ou equivalente; realizar exames de admissão e ter como resultado notas que variam de 12 a 20 valores.

Tabela 5: Candidatos aos exames de admissão

Exames de admissão	Institutos					
	IFP da Matola			IFP de Chibututuíne		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
2011	51 (57,95%)	37 (42,05%)	88 (100%)	425 (41,59%)	597 (58,41%)	1022 (100%)
2012	43 (59,72%)	29 (40,28%)	72 (100%)	397 (41,32%)	564 (58,68%)	961 (100%)
2013	116 (67,84%)	55 (32,16%)	171 (100%)	86 (45,99%)	101 (54,01%)	187 (100%)
2014	51 (56,67%)	39 (43,33%)	90 (100%)	65 (57,53%)	48 (42,47%)	113 (100%)

Fonte: Autora do estudo

A tabela número 5 permite observar a diversidade percentual de candidatos nos dois IFPs em estudo. Com efeito, no IFPM, em 2011, candidataram-se 51 indivíduos do sexo masculino; em 2012, 43; e em 2013, 116; e em 2014, 51. Ainda no mesmo ano, 2011, neste instituto candidataram-se 37 indivíduos do sexo feminino; 2012, 29; 2013, 55; e 2014, 39.

À semelhança do IFPM, no IFPC a situação numérica dos candidatos aos exames de admissão é variável. Contudo, há que referir que o número total de candidatos é bastante elevado em relação ao do IFPM, mesmo no que se refere à rapariga e, por sinal, apresenta percentagem elevada em relação aos rapazes. Assim, em 2011, foram candidatos 425 indivíduos do sexo masculino; em 2012, 397; em 2013, 86; e em 2014, 65. Os dados demonstram a tendência dos números de candidatos baixarem significativamente de ano para ano. A mesma situação de decréscimo verifica-se em relação à rapariga. Com efeito, em 2011, candidataram-se 597 raparigas; em 2012, 564; em 2013, 101; e em 2014, 48.

Apesar de se observar a mesma tendência na redução dos candidatos é importante sublinhar-se o decréscimo acentuado que acontece para a rapariga. Esta situação, segundo alguns inquiridos (Chefes de Departamento), explica-se devido à mudança do regulamento aprovado no ano de 2009 que fixa 12 valores como nota mínima de ingresso.

Tal facto acontece mesmo sabendo que os alunos no ensino geral têm dificuldades de graduar com a média de ingresso estipulada. Segundo a resposta do respondente 13, esta mudança da nota de 10 para 12 valores deve-se ao facto de se pretender melhorar a qualidade de ensino, sobretudo no sector primário. Entretanto, um dos Chefes de Departamento afirmou que esta situação acontece porque o Estado não possui capacidade financeira para pagar salários aos

recém-graduados, pelo que, o aumento da nota de ingresso serve de estratégia para diminuir o número de candidatos e, conseqüentemente, de ingressos apesar de definidas 330 vagas para cada IFP no país.

Estas afirmações são reais quando podem ser aliadas aos acontecimentos no ano 2010 onde formandos graduados no ano anterior não foram contratados para leccionar, o que culminou com uma greve na cidade de Maputo, concretamente na Direcção da Educação, onde os graduados exigiam o enquadramento, segundo o jornalista da STV “Jornal da manhã” 25/05/2010.

Segundo a política em estudo o Governo sente necessidade de formar mais raparigas para leccionarem no ensino primário. Entretanto aumentaram a nota de 10 para 12. Se esta mudança de regulamento influencia cada vez mais no declínio da percentagem de ingresso das raparigas, segundo os respondentes, não seria o caso de repensar e retomar a nota anterior?

Esta constatação (redução crescente da rapariga na sala de aula) demonstra que, de facto, em Moçambique, prevalecem desigualdades no acesso aos IFPs, por isso, o Governo precisa de envidar esforços para oferecer oportunidades iguais aos cidadãos e sobretudo à rapariga que se mostra mais prejudicada, a par do que foi escrito no PEE.

Observe-se a tabela que se segue:

Tabela 6: Percentagem dos formandos cuja proveniência obedece a política da Unidade Nacional

Unidade Nacional	Institutos					
	IFP da Matola			IFP de Chibututuine		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
2011	131 (53,91%)	112 (46,09%)	243 (100%)	153 (73,56%)	55 (26,44%)	208 (100%)
2012	38 (61,29%)	24 (38,71%)	62 (100%)	103 (86,55%)	16 (13,45%)	119 (100%)
2013	66 (94,29%)	4 (5,71%)	70 (100%)	73 (90,12%)	8 (9,88%)	81 (100%)
2014	32 (43,84%)	41 (56,16%)	73 (100%)	48 (100%)	0 (0%)	48(100%)

Fonte: Autora do estudo

A tabela 6 retrata assuntos da UN. A UN tem como objectivo quebrar a barreira territorial de comunidade, de Moçambique ser um Estado fragmentado por etnia regiões por zonas etc. Esta preocupação de unir os moçambicanos surge porque a identidade moçambicana é uma construção de Estado ou de uma Nação. Para o efeito é preciso que os moçambicanos

vivenciem um território nacional e esta prática está acontecer desde a independência até actualmente por via de colocação dos professores, de graduados dos IFPs, e é também feito por via de recrutamento para formação.

Esta prática de deslocar os formandos admitidos foi orientada⁹ pelo Presidente Honorário de Mocambique, Armando Guebuza.

A deslocação no âmbito da UN igualmente mostra que há uma grande oscilação percentual do género. Como se vê, foram deslocados para o IFPM: no ano 2011, 131 formandos do sexo masculino; em 2012, 38; em 2013, 66; e em 2014 32. Para o género feminino, foram deslocadas 112 formandas em 2011; 24 em 2012; 4 em 2013; 41 em 2014. Para os 2 géneros é observável a oscilação numérica nos enviados, com destaque para o ano 2013 em que foram enviadas apenas 4 formandas, número que entretanto, veio a subir no ano seguinte, mas mesmo assim não atingiu a metade da percentagem de ingresso como poderá observar se na tabela que se segue.

Ainda na tabela 6, no IFPC, nota-se a mesma tendência. No ano 2011 foram deslocados 153 formandos; em 2012, 86; em 2013, 73; e em 2014, 48. Para o género feminino foram deslocadas 55 formandas em 2011; 16 em 2012; 8 em 2013; nenhuma rapariga em 2014. Neste Instituto a situação é completamente diferente ou mesmo desordenada, em todos os anos foram deslocados menos de 50% de raparigas em relação aos rapazes e, chegou-se ao extremo de não ser enviada nenhuma rapariga. Portanto, subentende-se que a iniciativa da UN não está sendo fiel à política de integração e equilíbrio de género feminino nos IFPs, ou seja, se de facto acontece a sua implementação está sendo deficiente.

O número de raparigas provenientes do norte e centro do país para os IFPs do sul do país, no âmbito da unidade nacional, é extremamente reduzido. Entende-se que algo esteja a falhar na implementação da política de equilíbrio do género. Esta situação alia-se ao facto de as províncias da Zambézia e Nampula serem as que apresentam maior índice de raparigas com gravidezes precoces e casamentos prematuros.

⁹ A informação sobre os objectivos da Unidade Nacional e de quem orientou para sua realização foi obtida através de um funcionário da DNFP, tendo explicado ter sido uma orientação oral do antigo Presidente Armando Guebuza.

Outro constrangimento não de menos importância relaciona-se com a deslocação de formandos de uma província para outra. Quando se iniciou com esta prática, em 2009, o MEDH custeava as despesas de deslocação dos formandos, mas em 2012, sem uma razão aparente deixou de o fazer, deixando esta responsabilidade para os encarregados de educação. Esta atitude pode criar desistências, porque não foi iniciativa dos encarregados deslocar os educandos segundo respondentes 6 e 7, e para além disso, pode dar-se o caso de não possuírem valores monetários para custear a despesa da deslocação. Assim as formandas com filhos mereciam um tratamento especial, isto é, não deviam ser deslocadas das suas províncias de modo a permanecerem junto às suas famílias.

Assim o governo pode repensar numa outra estratégia de realizar a unidade nacional entre os IFPs. Uma das formas pode ser através de jogos escolares (podem ser realizados duas vezes ao ano), incluindo danças, (cada grupo de formandos iria apresentar danças típicas de sua província), também podia ser feita em forma de estágios, sendo que o currículo de formação prevê esta actividade etc. Desta forma seriam evitados todos os constrangimentos já apresentados ao longo do desenvolvimento deste estudo em relação as deslocação dos formandos. Como se pode observar, a tabela que se segue, confirma a situação descrita na tabela 4.

Tabela 7: Percentagem dos ingressos

Ingressos	Institutos					
	IFP da Matola			IFP de Chibututuine		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
2011	204 (53,26%)	179 (46,74%)	383 (100%)	163 (65,73%)	85 (34,27%)	248 (100%)
2012	60 (50%)	60 (50%)	120 (100%)	97 (62,58%)	58 (37,42%)	155 (100%)
2013	71 (48,63%)	75 (51,37%)	146 (100%)	137 (57,56 %)	101 (42,44%)	238 (100%)
2014	61 (51,26%)	58 (48,74%)	119 (100%)	149 (48,06%)	161 (51,94 %)	310 (100%)

Fonte: Autora do estudo

A tabela número 7 mostra os dados de ingressos nos 2 institutos. No IFPM, a situação dos ingressos é muito variável, pois verifica-se a existência de elevado número de rapazes em 2011 comparando com das raparigas. Mas há que sublinhar, que no ano 2012 encontrou-se uma situação diferente neste instituto, existe o equilíbrio de género em 50%. O efectivo de estudantes no ano 2012 foi de 60 raparigas e 60 rapazes. Este é um dado novo e positivo. Se por um lado este dado é positivo por outro sugere uma outra análise.

Sugere-se uma outra análise porque sendo total do efectivo 120 formandos tudo indica que o é bastante reduzido comparando com o ano 2011. Para além disso as turmas deviam estar constituídas por 30 formandos cada turma, sendo 11 turmas, o total dos formandos devia ser de 330. Importa referir que estes dados foram alcançados em 2009, 2010, 2011 segundo o boletim de graduação (2011) do IFPM e chegou a ultrapassar a meta nos mesmos anos. Tal situação reverte-se a partir de 2012 coincidentemente o ano em que houve equilíbrio de género e a média de ingresso passou a ser de 12 valores.

Em 2013, observou-se o ingresso de mais formandas que formandos. Entretanto, em 2014 deparou-se com mais formandos em relação às formandas. De 2011 a 2014, os dados oscilam, tendo acontecido apenas em 2013 maior ingresso por parte da rapariga, embora numa percentagem pouco significativa. Destaca-se ainda em 2012 como sendo único ano de igualdade de acesso do género ao IFPM, conforme a tabela número 7 ilustra.

Para o IFPC, a situação também oscila de ano para ano. Mas a diferença é que neste instituto em todos os anos menos 2014, conforme a tabela número 6 demonstra, há mais ingresso de formandos comparando com o das formandas, e estas diferenças são significativas o que indica que o caso do acesso e integração da rapariga não está sendo observado nos 2 institutos em estudo, entre os anos 2011 e 2014 (entretanto nestes anos não foram preenchidas as vagas sendo o total de 300 para cada instituto), tendo o maior ingresso de rapazes. Apenas em 2012, no IFPM houve total de 120 formandos, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino, tendo-se estabelecido o referido equilíbrio do género.

Foi observado no contexto local, que o ingresso aos IFPs é determinado pelos resultados obtidos nos exames de admissão, nos quais a maioria dos aprovados são rapazes. Muitas vezes os admitidos não preenchem as vagas disponíveis pelo facto de a nota do exame não corresponder a 12 valores, recorrendo-se à repescagem. Contudo, na sala de aula encontravam-se mais rapazes em relação às raparigas. Deste modo, entende-se não haver coerência na integração ou seja na distribuição das vagas tendo como base o equilíbrio (50% para raparigas 50% para rapazes) do género na sala de aula. Por outro lado, este acontecimento cria curiosidade, uma vez que as vagas são preenchidas via repescagem, não seria esta uma oportunidade para equilibrar o género?

Contudo, o Ministério da Educação é Desenvolvimento Humano tem-se centrado principalmente na correcção das assimetrias em termos de acesso à educação PEE (2012-2016).

Quanto à percentagem de desistência veja-se a seguinte tabela:

Tabela 8: Percentagem das desistências às aulas

Desistências	Institutos					
	IFP da Matola			IFP de Chibututuíne		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
2011	1 (0,26 %)	3 (0,78%)	383 (100%)	2 (0,80%)	10 (4%)	248 (100%)
2012	0 (00%)	0 (00%)	0 (100%)	1 (0,64%)	3 (1,93%)	155 (100%)
2013	0 (00%)	2 (1,36%)	146 (100%)	0 (0%)	2 (0,84%)	238 (100%)
2014	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,32%)	310 (100%)

Fonte: Autora do estudo

Em relação à tabela número 8, nota-se que de uma forma geral, o número dos que desistem não é elevado, mas destaca-se a rapariga como quem mais desiste. Sendo a rapariga quem mais desiste, enquanto a percentagem de ingresso deste género é inferior a do género masculino, logicamente, cada desistência é uma grande perda.

A maior percentagem de desistência deu-se no ano 2011, no IFPC, onde desistiram 10 raparigas. Segundo a informação obtida no âmbito das entrevistas, 6 destas raparigas eram provenientes da zona norte do país e apresentavam “problemas espirituais”, como aqui se afirma: “em 2009 e 2010 eei... passei mal, não era doença tanto que doença, mas havia problemas de espírito destas miúdas que vem das províncias, a estas horas seria festa de espíritos. Uma delas o problema se manifestava exactamente no período das avaliações, bastava ler a prova doía a cabeça” (respondente 8).

Questionado se os problemas de espírito aconteciam apenas para raparigas provenientes das províncias, afirmou o seguinte:

“no ano 2012 duas da Manhiça acabaram sendo afectadas pelos espíritos. Mas os restantes casos de desistência são de vária ordem, as vezes por elas serem responsáveis de família, gravidezes, doença.

Assim, a questão de permanência fica afectada e de alguma forma justifica-se a partir da descrição feita no contexto local em relação à vila da Manhiça, no que se refere à situação social e familiar das raparigas. A família tem a missão de dar o mesmo valor educacional a rapariga, porque é urgente garantir o seu acesso à educação, e superar todos os obstáculos que impedem a sua participação activa no processo educativo segundo Defensora (op. cit).

Mas também existem desistências devido a perturbações espirituais conforme o relato no parágrafo anterior, para o mesmo grupo (raparigas). Urge a necessidade de entender as razões que fazem com que apenas as raparigas apresentem perturbações espirituais.

De seguida, apresenta-se a percentagem de graduados das 2 Instituições de Formação de Professores.

Tabela 9: Percentagem dos graduados nos 2 institutos em estudo

Graduados	Institutos					
	IFP da Matola			IFP de Chibututuine		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
2011	203 (42,38%)	276 (57,62%)	479 (100%)	161 (68,22%)	75 (31,78%)	236 (100%)
2012	0	0	0	96 (63,58%)	55 (36,42%)	151 (100%)
2013	0	0	0	137 (58,05%)	99 (41,95%)	236 (100%)
2014	60 (50,85%)	58 (49,15%)	118 (100%)	149 (48,22%)	160 (51,78%)	309 (100%)

Fonte: Autora do estudo

No IFPM, no ano 2011, foram graduados no total 479 formandos, dos quais 203 do sexo masculino e 276 do sexo feminino. Em 2012 não aconteceram graduações, como em 2013. Apenas em 2014, foram graduados 108 formandos, dos quais 60 eram do sexo masculino e 58 do sexo feminino.

Importa esclarecer que no ano 2012 e 2013 não ocorreram graduações devido ao novo modelo curricular que foi introduzido nos IFPs, no IFPM estava a acontecer a formação na fase piloto

e tinha a duração de 3 anos, razão pela qual não ocorreu a cerimónia de graduação no referido período.

No IFPC, no ano 2011, foram graduados 161 formandos, em 2012, 96; em 2013, 137; em 2014, 149. Por parte das formandas foram graduadas no ano 2011, 75 formandas, em 2012,55; em 2013,99; em 2014 foram graduadas 160 formandas.

Como se pode observar na tabela número 9, os dados indicam que a percentagem dos graduados em todos os anos é positiva para ambos os sexos. Mas, falando especialmente da rapariga, tudo indica que se não fosse a baixa percentagem das provenientes no âmbito da UN e baixa percentagem de ingressos, a percentagem de graduadas seria mais elevada. É ainda necessária a elevação de educação para a rapariga, pois se comparar a percentagem da população moçambicana segundo INE (2011:15) que indica o total de 24.366.000 sendo 12.614.000 mulheres e 11.752.000 homens, logo existem mais mulheres no país, o número de candidatos e de ingresso devia ser superior à do dos rapazes.

6.3 Respostas às duas perguntas de pesquisa da entrevista

Neste sub-tema temos as 2 últimas perguntas de pesquisa (a primeira foi respondida no contexto local, a segunda e quarta foram respondidas no ponto 5.2, a terceira respondida através da tabela número 8apresentadaneste capítulo) onde foi usado o método de análise de conteúdo das respectivas respostas e comparativo em termos percentual. Importa referir que para melhor responder à terceira pergunta de pesquisa, foi necessário incluir as tabelas números 5,6,7 e 9 que ilustram a posição do género em termos percentuais para cada situação.

(v) De que forma está sendo feita a integração da rapariga nos IFPs?

(vi) Quais seriam as estratégias a sugerir para ajudar a melhorar a implementação da política de integração e permanência da rapariga nos IFPs?

A seguir são apresentadas em separado as questões e as respectivas respostas.

(v) De que forma está sendo feita a integração da rapariga nos IFPs?

A pergunta acima pretendia saber dos Chefes dos Departamentos de que forma está sendo feita a integração da rapariga nos IFPs. Para melhor compreender o processo procurou-se

trazer o conceito de Ferreira (op. cit),sobre a integração, que se alinha com o querer do governo integrar a rapariga nos IFPs, quando avança dizendo que:

“...integrar, trata-se da acção e efeito de integrar ou integrar-se (constituir um todo, completar um todo com as partes que faltavam ou fazer com que alguém ou algo passe a pertencer a um todo). “

Aprior sub-entende-se (rever o que se diz sobre a motivação em estudar o tema) que a integração devia ocorrer nos IFPs, para além disso, sendo os formadores parte do processo, era suposto que ao menos conhecessem como se tem feito a integração. Para o efeito, através das respostas a questão colocada vai se apurar o que realmente acontece através dos elementos como:

- Considerar exame de admissão para selecção;
- Integrar é com base no aproveitamento;
- Priorizar o ingresso da rapariga é com base nos resultados dos exames;
- A Corecção é feita na DNFPs mas antes integração era feita aqui no Imap, mas nunca participei;
- Integração se calhar era feita a nível da Direcção.
- Eu nunca participei do processo de integração;
- Resultados vem ao instituto através da DNFPs talvez fazem lá integração;
- Inclusão das raparigas era feita sempre pelos Directores;
- As raparigas mesmo com 7 e 5 ingressavam via repescagem;
- Prestar atenção à equidade do género nas entrevistas;
- Sempre demos prioridade à rapariga.

As respostas dos inquiridos mostraram dificuldades de indicar como é feita a integração da rapariga nos IFPs porque a selecção dos candidatos é feita a partir da DNFP. Os IFPs apenas recebem o efectivo dos formandos. Por outro lado, os dados obtidos indicam que os formadores conheciam a existência da política de integração, mas desconheciam como é feita a integração da rapariga nos IFPs, mesmo quando a correcção dos exames era feita nos próprios institutos, pois, ao serem questionados para descrever os procedimentos da integração, as respostas divergiram e apresentam-se as seguintes em destaque:

“...A prioridade era feita a partir dos resultados dos exames de admissão. Isto é, de acordo com o resultado obtido, define-se a prioridade que consiste em preencher as turmas

colocando rapazes e raparigas sem observar se a nota é ou não positiva. “...este procedimento era feito no Instituto, mas nunca participei directamente, por isso, torna-se difícil explicar como é a sua implementação” (respondente 1).

“sempre fizemos, mas nunca participei, seria difícil entender qual era o critério usado. talvez a resposta de como se faz a integração possa ser obtida no MEDH na Direcção Nacional de Formação de Professores (DNFP), uma vez que os exames são elaborados e corrigidos lá. *Os Institutos somente recebem os formandos aprovados”* (respondente 2).

Ainda dando corpo às referidas contradições em relação à mesma pergunta em que os respondentes disseram que conheciam os critérios adoptados para a concretização da política de integração do género feminino nos IFPs há mais a elucidar:

“a equidade de género é feita no acto de selecção”, mas desconheço os critérios para a selecção. (respondente 4).

Já se sabe o que deve ser feito com o género. ...”*se por exemplo são 150 homens na sala de aula devem ser também 150 mulheres, é isto que diz a política”*.. O que acontece na prática é que às vezes as candidaturas são poucas, a título de exemplo no IFPC inscreveram-se apenas 100 candidatos para 300 vagas, um outro factor reside na dificuldade dos candidatos obterem 10 valores nos resultados dos exames de admissão. Assim recorre-se a repescagem com nota mínima de 7. *“Se os rapazes obtêm resultados positivos em relação às raparigas, mais rapazes entram”*(respondente 5).

Para Steinemann (1994) a integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Realizar pedagogicamente a integração significa, que todos aprendam trabalhem de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento em cooperação com os outros.

O procedimento que Steinemann avança quando se refere à qualidade do indivíduo, traria preocupação, sendo que em algum momento recorre-se à respescagem para o acesso aos IFPs. Mas a mestrandia não vai pela linha do negativismo em relação ao ingresso por estes moldes, sobretudo para as raparigas, porque, primeiro, não ficou clara a real razão, da dificuldade (nota negativa) do ingresso da rapariga, mas ao longo das entrevistas focou-se bastante a sobrecarga de trabalho doméstico como sendo o possível factor. Segundo, porque das poucas

que ingressam tem mostrado resultados satisfatórios, o que muda completamente o olhar sobre a rapariga e deixa sérias dúvidas sobre o obstáculo no ingresso, através dos exames de admissão. Terceiro, porque mesmo ingressando via repescagem segundo os dados da pesquisa, não reprova. Talvez uma investigação sobre o assunto podia esclarecer estas zonas de penumbra.

Esta constatação do ingresso deficitário no acto da repescagem não colabora com o Caderno Prático (op. cit), pois este refere que a igualdade entre mulheres e homens, ou igualdade de género, significa igualdade de direitos e liberdades para a igualdade **de oportunidades de participação**, reconhecimento e valorização de mulheres e de homens, em todos domínios da sociedade, político, económico, educacional, laboral, pessoal e familiar.

Devido ao conhecimento vago sobre os critérios de integração, e porque há contradição dos respondentes, a mestrandia dirigiu-se à DNFP, do MEDH a fim de apurar a veracidade dos factos e obteve a seguinte informação por parte de um dos dirigentes que disse:

“A integração não tem nada a ver com notas, no edital indica-se as vagas por sexo. Ex: 50 vagas para rapazes e 50 vagas para raparigas, e os que fazem correcção de exames têm que seguir o edital. “O problema de poucos candidatos que se fala é falso, as pessoas não ingressam não porque são poucos candidatos, mas porque não obtiveram resultados positivos”. “Concorre muita gente a nível nacional, 11 mil por aí, mas não tiram nota positiva e em particular as raparigas”. (respondente 13).

A DNFP explicou sobre o problema de poucas candidaturas referidas em Manhiça como sendo falso, explicou que o grande problema reside no facto de os candidatos não conseguirem tirar 10 valores, que na verdade, actualmente a média de ingresso parte de 12 valores devido a mudança do regulamento.

Esta afirmação também contradiz os pronunciamentos provenientes dos dois Institutos ao explicarem que apesar das negativas os candidatos são repescados (confirmou-se a situação das repescagens nos relatos dos respondentes 1 e 5 e conforme descreveram nos 2 Institutos) com nota 7. Há vezes que ingressam com notas abaixo de 7. Isto é, são repescados tanto no IFPM, como no IFPC.

Estas afirmações contradizem a explicação sobre o edital que prevê o ingresso de 50% para rapazes e 50% para raparigas (ingressam mais rapazes, mesmo em situações de repescagem) a nota mínima de 12 valores.

Contudo, importa sublinhar que realmente o número de candidato no geral é elevado, o que pode ter acontecido segundo o respondente 5, foi que em Manhiça nesse ano houve poucas candidaturas, mas, tal situação, não altera o cenário uma vez o processo de correcção distribuição dos candidatos aprovados ser centralizado.

(vi) Quais seriam as estratégias a sugerir para ajudar a melhorar a implementação da política de integração e permanência da rapariga nos IFPs?

Estratégia é o que importa para a eficácia da organização, seja do ponto de vista externo, em que salienta a pertinência dos objectivos face ao meio envolvente, ou do ponto de vista interno, no qual salienta o equilíbrio da comunicação dos membros da organização e a vontade de contribuir para a acção e para a realização de objectivos comuns. Estratégia é ainda *a análise de situação actual e de mudanças se necessárias...*” Andretta 2007.

Relativamente a esta pergunta são apresentados as respostas em destaque:

- Não sabia o que fazer para a integração como desenhar uma estratégia;
- Diminuir as tarefas domésticas nas raparigas seria uma estratégia;
- As raparigas precisam de tempo para estudar;
- Falta de oportunidade da rapariga afirmar-se como estudante;
- Garantir equidade a partir das políticas públicas é um processo longo, mas seria uma estratégia eficaz;
- Mas a integração está acontecer gradualmente
- Diferença de tratamento entre o género discrimina a rapariga no seio familiar.

No IFP da Matola, em relação à pergunta acima, os inquiridos não avançaram com as estratégias para melhorar a implementação da política. Tal facto pode ser observado a partir destes relatos: “...*não entendo como é materializada a política de equidade de género. Mesmo no programa da UN só havia um exército de homens poucas raparigas, entretanto, ao*

longo das entrevistas, os dirigentes dos Institutos orientam-nos dizendo: ver a situação da rapariga, mas não nos dizem de que forma” (respondente 1).

Através das respostas é possível perceber que persistem dificuldades em falar claramente sobre as estratégias, mas algumas intervenções, demonstram que caso se desenhe a estratégia, a visão interventiva seria a protecção da rapariga a partir do seio familiar, embora, seja uma acção difícil de execução, se não houver colaboração por parte da família.

Seguidamente são avançadas outras respostas nos seguintes termos:

“existem mais rapazes no Instituto porque a menina numa casa estuda, lava roupa dela, dos irmãos e pais e ainda cozinha, até vai ao mercado, se for no campo até vai a machamba e o rapaz não, não é falta de inteligência é excesso de ocupação. Na escola a prova é a mesma, o professor não quer saber se a rapariga realizou trabalhos domésticos ou não, se repetiu ou não os conteúdos ou se teve tempo para tal” (respondente 2).

A sobrecarga do trabalho a que a rapariga é sujeita interfere negativamente no rendimento e na sua permanência na escola, porque a actividade pedagógica não se baseia no género, mas sim nos resultados da aprendizagem. A condição física, emocional, ainda que seja observada pelos professores, não é determinante para mudar o cenário. Estes podem ser um dos aspectos não menos importante que contribuem para o acesso deficitário da rapariga e sua permanência na escola. Barsted (2001:3), explica que a subordinação das mulheres aponta para o valor simbólico que a cultura atribui a essas diferenças colocando no masculino e no feminino qualidades que, além de diferenciadas, embaçam discriminações e fundamentam relações de poder.

Na mesma linha de pensamento falou um dos respondentes sobre outra situação relacionada com as dificuldades que a rapariga enfrenta em casa para juntar-se aos seus colegas no estudo em grupo visando a preparação dos exames e foi dito:

“A mãe até proíbe que a menina vá estudar com colegas fora de casa, pois a própria mãe entende poder ser esta uma oportunidade para a rapariga praticar malandrice. Mas se for o rapaz a lhe dizer o mesmo pedido, este pode sair para estudar com os colegas. A mãe diz vai ou mesmo sem precisar autorização sai, as meninas são tão inteligentes quanto os rapazes, os

IFPs são o exemplo disso porque nos IFPs elas não têm actividades caseiras por fazer e são boas estudantes” (respondente 2).

Infelizmente o dito acima, é um comportamento frequente dos progenitores, a pesquisadora tem também acompanhado situações semelhantes nas famílias com quais convive. A falta de confiança em algumas famílias, ou mesmo o receio de ver a rapariga envolvida em situações como gravidezes precoce, dita estes comportamentos. Estas atitudes partem também do conceito social que remete para as diferenças existentes entre homens e mulheres, diferenças essas, não de carácter biológico, mas resultante do processo de socialização. *“O conceito de género descreve assim o conjunto de qualidades e de comportamentos que as sociedades esperam dos homens e das mulheres”* Caderno Prático (2003).

Em relação ao IFP de Chibututuíne, dos 3 inquiridos que tentavam responder sobre as possíveis estratégias a adoptar para aumentar o ingresso das raparigas, a resposta foi feita tendo como base os programas do governo, em relação à política, a pesquisadora entende que houve uma intervenção feita por um dos respondentes, ao mostrar ter uma visão mais aberta em relação à actuação do governo e em particular dos ministérios, que de alguma forma, a sua resposta trouxe alguma satisfação aliada ao sonho que a mestrande também traz para a questão de existência de um instrumento orientador para implementação efectiva da política, quando ele diz:

“...nas políticas públicas é preciso garantir a equidade, mas carece de instrumentos. “A equidade em Moçambique é um problema histórico e cultural, é necessário tempo para integração. Desde o ensino básico já estão a responder a esta necessidade a partir da base, mas é um processo longo até se alcançar as metas desejadas” (respondente 1).

O fraco acesso da rapariga, também foi colocada em causa face aos dados colhidos neste estudo. Um exemplo foi partilhado sobre um Instituto que só tinha uma única rapariga. Como é possível tal situação? O que teria causado tal facto? Falta de candidatos, ou reprovações? Este pode ser um grande factor impulsionador de desistência. Este facto aconteceu na Província de Tete, assim a Directora sentiu obrigação de transferir a rapariga.

“Está ver o que é uma rapariga no meio de rapazes? Não havia condições de mantê-la.” (o respondente 2). Segundo o respondente 2. O respondente 3 não retorquiu a esta pergunta.

Apresentadas estas constatações é importante referir que nos últimos anos o cenário é outro, há tendências de se melhorar estes desníveis nos ingressos segundo o PEE 2012/2016, embora seja necessário entender que estas melhorias não são gerais, há províncias como Zambézia e Niassa que necessitam de mais trabalho para questões de igualdade de oportunidades na educação. Zonas estas em que predominam casamentos prematuros e maternidade precoce, segundo Graça Machel, no “Jornal da Noite” da STV, no dia 23/03/2015 sobre a educação escolar da rapariga disse. *“Estudos discriminatórios em termos de províncias e género na educação devem ser realizados de modo a entender a real evolução da educação da rapariga no país”*.

Analisadas as respostas, apesar de elas serem diversas tendem para mesmo sentido. Por um lado tudo indica que os respondentes estão distantes do processo de integração, razão da dificuldade para a indicação de como melhorar a estratégia sendo algo sobre a qual não estão familiarizados, e justifica-se. Por outro lado, entende-se que a partir das constatações apresentadas no decorrer das respostas, existem situações bem identificadas que dificultam a flexibilidade nas raparigas como: a falta de oportunidade e tempo para preparação aos exames de admissão, a sobrecarga de trabalho doméstico. Mas também existem elementos favoráveis como o facto de as aulas acontecerem em regime de internato, palestras de sensibilização realizadas em Manhica para a rapariga continuar os estudos e lhe diminuir a carga de trabalho doméstico, o apoio prestado pelos familiares no caso das raparigas com filho.

Não tendo sido possível colher informação satisfatória para formular sugestões de melhoramento da implementação da política, a partir da visão dos intervenientes no processo de ingresso, conforme as respostas a estas perguntas provaram, a mestranda trouxe uma sugestão que indica a elaboração de um instrumento orientador para apoiar a implementação em prol da integração das raparigas no IFPs.

Para o efeito a mestranda recupera o entendimento de Andretta (2007) sobre elaboração de estratégia que indica *“...a necessidade do equilíbrio da comunicação dos membros da organização e a vontade de contribuir para a acção e para a realização de objectivos comuns.”* Alia-se também ao (silva 2007), quando diz que a estratégia deve estar relacionada com a política educacional da escola. E se necessário a política deve ser revista, em função da dinâmica social, logo deve ser actualizada, no sentido de explicar as contradições sociais, dar

respostas às questões actuais, mas que possibilite sua revisão por meio de uma avaliação em conjunto e que as novas directrizes educacionais proporcionem a diminuição da desigualdade cultural.

É com base no que vai dito pelos 2 autores que a mestranda entende ser oportuno reverter a situação actual de poucos ingressos das raparigas, mas para o efeito é pertinente e necessário que a intervenção seja feita no próprio instituto, pelos próprios formadores, à luz do que vem prescrito no PEE 2012-1016 na Política de Género e Estratégia de Implementação 2016 (ver a contextualização), sobre o ingresso da rapariga, não só, mas porque são eles que trazem experiências de há longos anos em lidar com processos de candidatura no geral, e em particular, conhecem as características dos candidatos, embora possam ser diversificadas em cada ano, mas a percepção desta figura permanece. Aliado a este facto, existe um aspecto que se entende pertinente, são eles que realizam as entrevistas aos candidatos. Tem todo panorama interventivo no processo e entram em contacto com os possíveis candidatos.

Embora não tenha sido possível para os Chefes de Departamento avançarem com a proposta pretendida, com base no que vai dito a seguir e no capítulo das recomendações, os IFPs podem usar da contribuição abaixo para melhorar a implementação da integração, referente a concepção de instrumentos orientadores que possam ser administrados em dois momentos diferentes:

- No acto das entrevistas altura em que os formadores tem o contacto directo com os candidatos e podem explorar outras qualidades e capacidades que no exame escrito seria difícil visualizar;
- No acto da repescagem devido as notas negativas, sendo esta uma prática recorrente, mas desordenada.

Os documentos devem indicar, os critérios, de forma detalhada, de como, quando deve ser feita a integração, assim como deve especificar nos seus objectivos que visa ter como produto final o equilíbrio do género na sala de aula, sendo que actualmente os homens são a maioria. Contudo, com base na sua experiência como formadora, e nos relatos dos respondentes no que se refere as razões das possíveis dificuldade do ingresso das raparigas (ver as respostas das 2 últimas perguntas de pesquisa) nesta pesquisa, a mestranda entende ser a melhor ocasião para efectivação da integração, o momento da realização das entrevistas, altura em que os

formadores tem o contacto directo com os candidatos e devem explorar outras qualidades e competências, ou mesmo aptidões que no exame escrito talvez seria difícil visualizar ou mesmo perceber.

Os instrumentos seriam elaborados e aplicados nos próprios IFPs e para melhor coordenação seriam também membros da comissão de trabalho os funcionários do MEDH concretamente da DNFPs e Departamento de Género. Tal facto evitaria a situação actual de repescagem desordenada, consequentemente os desníveis verificados na percentagem de ingresso das raparigas.

CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Introdução

Este capítulo tem como objectivo apresentar as conclusões, recomendações e limitação do estudo.

7.1 Conclusões

O estudo realizado teve como objectivos específicos verificar os critérios de admissão nos IFPs; Verificar a percentagem de formandos do sexo feminino e masculino nos IFPs entre 2011-2014; Analisar as taxas de desistência anuais das formandas; Avaliar se as condições do internato motivam a permanência das raparigas nos IFPs; Entender de que forma está sendo feita a integração do género feminino nos IFPs; Formular sugestões para melhorar a implementação da política sobre Integração e permanência da rapariga nos IFPs.

Para tornar-se formando nos IFPs é preciso que os candidatos reúnam os seguintes requisitos: ter idade compreendida entre os 18 e 25 anos de idade, conclusão da 10ª classe ou equivalente, realizar exames de admissão, e ter como resultado notas que variam de 12 a 20 valores.

Ao verificar a percentagem dos formandos nos IFPs entre 2011-2014, a pesquisa permitiu observar que os números de ingressos por ano são diferenciados, a percentagem das raparigas é reduzida comparando com as dos rapazes, o que vem a confirmar o problema descrito neste estudo.

O estudo também analisou a permanência da rapariga nos IFPs, e observou-se que existem desistências tanto dos rapazes como de raparigas mas em pequena escala. Porém constatou-se que os que mais desistem são as raparigas, por motivos justificados como doenças, problemas de espíritos, por serem órfãs ou mesmo por serem chefes de família.

A desistência torna-se preocupante, por um lado porque as raparigas perdem o direito à educação, por outro porque sendo o ingresso da rapariga reduzido, cada perda é de grande significância. Por conseguinte, as desistências estão aliadas a: maternidade, responsabilidade familiar, dificuldades financeiras, estado de gravidez. Contudo, as condições do internato, alimentação insatisfatória, falta de material higiénico. Ainda que não interfira directamente

para problemas de disistências, os IFPs tem a responsabilidade de criar condições mais adequadas para os formandos.

Os dados analisados indicaram que os formadores não entendem de que forma está sendo feita a integração da rapariga nos IFPs, desconhecem o processo de integração. Assim sendo conclui-se que a implementação é ineficiente, precisa ser revista e melhorada para que não enfraqueça a possível implementação. O desconhecimento por parte dos formadores, impossibilitou a elaboração de uma proposta de estratégia para reverter o estágio actual. Estes resultados espelham a lacuna existente na formação de Professores sobre a implementação da política, tal facto denuncia que a existência de uma política não é suficiente sem um plano ou estratégia concreto de execução direccionado.

Pelo facto, a pesquisadora entende que a produção de um instrumento orientador para o acesso e integração da rapariga, garantida através de critérios bem delineados a integração da rapariga e o equilíbrio do género na sala de aula. Para o efeito, todos os intervenientes pedagógicos para a formação de professores, devem estar envolvidos na elaboração para que se sintam enquadrados, de modo a implementar a política com eficiência.

7.2. Limitação do estudo e resultados esperados

As limitações desta pesquisa foram:

- A mudança de Directores dos IFPs no ano 2012 originou a dificuldade na obtenção de dados dos anos anteriores;
- Falta de oportunidade de entrevistar as desistentes por terem regressado às suas províncias de origem;
- Pretendia alargar o estudo para a província da Zambézia no sentido de entender por que razões se deslocam poucas raparigas e existem anos que nem se deslocam para outras províncias, mas a falta de recursos financeiros não permitiu;
- Não generalização dos resultados devido ao tamanho reduzido da amostra.

7.3. Recomendações

Tendo como base os objectivos da pesquisa e as conclusões feitas de forma resumida indicamos as recomendações endereçadas ao MEDH e os IFPs.

7.3.1 Para Institutos de Formação de Professores

Tomando em consideração que os Institutos de Formação de Professores são o centro da nossa investigação, a pesquisadora considerou pertinente recomendar o seguinte:

- Os IFPs devem realizar uma pesquisa para aferir as causas das dificuldades do ingresso da rapariga;
- Os IFPs devem elaborar um instrumento orientador para implementação do acesso e integração da rapariga;
- Os IFPs devem organizar sessões para preparação aos exames de admissão.
- Os IFPs devem garantir a implementação da distribuição de material escolar para os estudantes necessitados conforme o PEE 2012/2016 prevê.
- Os IFPs devem usar parte do dinheiro de geração de receita para compra dos produtos alimentares, e pensos higiénicos.
- Os IFPs devem envolver os formadores na implementação da política de integração do género feminino.
- O IFPC deve contratar uma matrona para o internato.

7.3.3. Para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

Tomando em consideração que os Institutos de formação de Professores são subordinados ao MEDH, achamos pertinente recomendar o seguinte:

- A MEDH deve clarificar junto aos IFPs os critérios e ou procedimentos de selecção, integração dos candidatos tendo em conta a igualdade do género.
- O MEDH, a DNFPs, Gabinete de Género em coordenação com os IFPs, devem envidar esforços para produção de um documento orientador sobre acesso, integração e equilíbrio do género ou seja um Manual de Procedimentos que possa servir de instrumento guia para todos IFPs do país.
- O MEDH deve reflectir se permanece com a actual média de 12 valores para o ingresso.
- O MEDH deve rever os critérios da deslocação das raparigas (grávidas, casadas, mães e chefes de famílias devido à orfandade ou doença) no âmbito da UN.
- O MEDH deve ter uma visão estratégica para tomar medidas para os homens adultos que engravidam raparigas menores de idade.

- O MEDH juntamente com os líderes locais, devem desenhar estratégias visando mudar alguns objectivos no acto da realização dos ritos de iniciação, que incentivam gravidezes e casamentos precoces.
- O MEDH deve criar condições de intervenção conjunta com o Ministério das Obras Publicas e Habitação a construção de escolas com internato (acautelar a permanência e conclusão da 10ª classe) a partir de 8ª classe no caso da Vila da Manhiça.

7.3.4. Implicações da pesquisa

Esta dissertação concentrou-se no tema em estudo visando o alcance dos objetivos definidos previamente. Temos consciência de não termos conseguido esclarecer certas situações levantadas e abaixo são apresentadas as que foram surgindo ao longo da investigação, para aprofundar os conhecimentos na temática pesquisada cientificamente. Contudo, julgamos que lançamos um incentivo para reflexão, de modo que estudos subsequentes possam completar os seguintes aspectos:

- Realizar pesquisa para apurar a razão do fraco ingresso de raparigas nos IFPs porque quando repescadas conseguem obter resultados satisfatórios ao longo do processo de ensino e aprendizagem;
- Entender porquê na política da unidade nacional, existem províncias em que as raparigas não se deslocam para formação, e quando se deslocam é em número bastante reduzido. Portanto, é preciso confirmar se esta fraca deslocação da rapariga deriva de motivos culturais; Económicos; Casamentos prematuros; Procriação; Ou mesmo insegurança dos pais e/ou encarregados de educação de autorizarem a deslocação de suas educandas.

Referência Bibliográficas

Arelaro, L. R.G. (2007). *Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público Privado*. Impasse Democrático ou Mistificação Política, vol. XXIII. [899-919].

ActionAid (2012). *Movimento Global de Pessoas que Trabalham Juntas para promover os Direitos Humanos e Superar a Pobreza*. Moçambique. Maputo.

ActionAid (2013). *Educação e Protecção da Rapariga contra a Violência*. Moçambique. Maputo.

Barreiros, J. L. (2008). *Factores de Satisfação no Trabalho: Estudo com Professores*. Faculdade de Educação. Brasília.

Barsted, L. L. (2001). *A resposta legislativa à violência contra as mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ. Editora.

Bacelar, A. P. (1999). *Revisão sistemática da Literatura*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bock, A. M. B. (2002). *Relações de Género*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index>. Acessado em 02/04/2014.

Casimiro, I. (2001). *Movimentos Sociais e Feministas*. Revista Estudos Moçambicanos, 1-22.

Revista Caderno Prático - CP (2003). *Porque é Importante Falar em Igualdade de Género Actualmente?* Disponível em: http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/caritas/CadernoCaritas_Fasciculo_I.pdf Acessado em 27/09/2016.

Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2007). **Research methods in education** 6ª Edição. Londres: Routledge.

Cohen, R. H. P. (2006). *A Lógica do Fracasso Escolar*. Psicanálise e Educação. Rio de Janeiro.

Collier E. V. B. (2007). *Um Perfil das Relações de Género: Para Além da Igualdade de Género em Moçambique*. Maputo.

Comissao Europeia - CE (2008). Manual para a Integração da Perspectiva do Género nas *Políticas de Emprego, de Inclusão Social e de Protecção Social*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CRM, (2004). Constituição da República de Moçambique.

Chavane, N., V.(2003). *Metodologia de design*. Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Educação.

CGE (2011), Educação para a Cidadania Global -*Educação de Meninas* Disponível em: www.ver.pt/se-as-raparigas-contam-contem-com-elas. Acessado em 27/09/2016.

Defensora, T. (2007) Em Busca de ser Melhor, Campanha Lei Maria de Penha. Disponível em: <http://taniasefensora.blogspot.com.br>. Acessado em 03/05/2014.

Foucault, M. (2012). *Políticas Educativas*. disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf Acessado em 29/09/16.

FIDH- LDH (2007). Federação Internacional dos Direitos Humanos & Liga dos Direitos Humanos – *Direitos de Mulher em Moçambique: Dever de Terminar Práticas Ilegais*. Maputo.

Freitas, H.& Moscarola, J. (2002). *Da Observação à Decisão: Métodos de Pesquisa e da Análise Quantitativa e Qualitativa de Dados*. Porto Alegre: Editora Sphinx.

Ferreira, A. B. H. (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora. 6ª Edição.

Franco, M. L. (1986). *Análise de conteúdo 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora*.

Ferrão, J.H. & F et al. (2000). Saída Prematura do Sistema Educativo. Aspectos de Situação, causas e Perspectivas em Formação. OE, EP. Lisboa.

Freitas, H. & Jean.M (2002). Da Observação à Decisão: Métodos de Pesquisa e de Análise Quantitativa e Qualitativa de Dados. RAE-eletrônica.

FDC (1995). Fundação de Desenvolvimento da Comunidade - *Escolarização da Rapariga em Moçambique*. Moçambique. Maputo.

FDC (2015). Fundação de Desenvolvimento da Comunidade - *Combate a Desistência Escolar da Rapariga*. Disponível em: <http://genderlinks.org.za/casestudies/moambique-fdc-combate-desistncia-escolar-da-rapariga-2015-03-11>. Acessado em 27/09/2016.

Governo de Moçambique - GM (2006). Política de género e Estratégia de Implementação. Moçambique. Maputo.

Governo de Moçambique - GM (2004). Constituição da República de Moçambique. Moçambique. Maputo.

Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS. Editora.

Governo de Moçambique – GM (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11-PEEC. Moçambique. Maputo.

Governo de Moçambique – GM (2012). Plano Estratégico de Educação e Cultura 2012/2016. Maputo.

Governo de Moçambique – GM (2005). Programa Quinquenal do Governo 2005-2009. Maputo.

Governo de Moçambique – GM (2010) Programa Quinquenal do Governo 2010-2014. Maputo.

Governo de Moçambique – GM (2015) Programa Quinquenal do Governo (2015-2019).

Gonzalez, R. S. (2008). O Método Comparativo e a Ciência Política. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas. Brasília.

Haguet, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5ª Ed; Petrópolis: Editora Vozes.

Hassane, A.S. (2011). *Casamentos Prematuros*. Apache/2.4.18 (Ubuntu) Server at repositorio.ucm.ac.mz Port. 80

Instituto Nacional de Estatística - INE (2007). *Censo Populacional, Projecção para 2013*. Moçambique. Maputo.

Instituto Nacional de Estatística - INE (2012). *Mulheres e homens em Moçambique*. Indicadores seleccionados de género. Moçambique. Maputo.

Instituto Nacional de Desenvolvimento Educação- INDE (2012). *Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário*. Moçambique. Maputo.

Lakatos, E. M. & Marcone, A. (2002). *Técnica de Pesquisa*. 5ª Edição. São Paulo. Editora. Atlas.

MGCAS (2016). Ministério do Género, Criação e Acção Social Programa de Género e Estratégia de Implementação. *Perfil de Género de Moçambique*. Moçambique. Maputo.

Machado, J. P. (1998). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Volumes. I, II, III, IV, V, VI. Lisboa. Porto Editora. 6ª Edição.

Manzini, E. J. (2006). Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. Vitória: UFES.

Marconi, E. Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Malhotra, A. N. K. (2002). *Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

Mejia, M., Osório, C., & Arthur, M. J. (2005). *Não sofrer caladas. Violência Contra Mulheres e Crianças: Denúncia e Gestão de Conflitos*. Maputo: WLSA Moçambique.

Nhampule. A.M (2013). *Currículo de Formação Profissional Superior em Administração Pública: Servidores Competentes para Efectivação dos Direitos de Cidadania em Moçambique*. São Paulo.

Osório M. (1998). Ritos de iniciação feminina na região matrilinear do norte. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115768/000955812>. Acessado em 06/05/16.

Osório, C. (2008). Ritos de iniciação um debate necessário. Disponível em: <http://www.wlsa.org.mz/>. Acessado em 07/03/2014.

Oliveira, P. S. (1998). *Introdução à Sociologia da Educação*. Editora Ática. SP.

PNUD (2000). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - *Relatório Nacional*

do Desenvolvimento Humano. Educação de Desenvolvimento Humano: Percursos, lições e desafios para século XXI. Maputo.

PNUD (1999). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - *Crescimento Económico e Desenvolvimento Humano: Progresso, Obstáculos e Desafios*. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano. Maputo.

Pamplona, K. (2008). *Conceito de Educação*. Disponível em: pt.slideshare.net/Kpamplona/art1paraibanews-conceitoeducacao. Acessado em 24/12/2014.

Passone, E.F.K. (2012). *Fracasso na Implementação de Políticas Educacionais: Uma Abordagem pelo Discurso Psicológico* (Tese de Doutoramento). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

PNUD (2001). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano. Crescimento Económico e Desenvolvimento Humano. Mulher, Género e Desenvolvimento Humano: Uma Agenda para o Futuro*. Maputo.

PNUD (2001). “Moçambique: Relatório do Desenvolvimento Humano”. Maputo.

PNAM (2001). Plano Nacional para o Avanço da Mulher 2010 -2014. *Estratégia Nacional de Prevenção e Combate dos Casamentos Prematuros em Moçambique*. Maputo.

Pressman, J. L. & Wildavsky, A. (1984). *Implementation*. 3ª Edição. Berkeley: University of Califórnia.

Pouw, W. (2005). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*, São Paulo. Editora. Atlas.

Pouw, W. (1999). *Conhecer métodos e processos aplicáveis à pesquisa*, São Paulo. Editora. Atlas.

Rampedi M.A. (2003) *Implementing Adult Education Policy in the Limpopo Province of South Africa: Ideals Challenges and Opportunities*. Centre for Development Studies University of Groningen. Netherlands.

Rúdio, V. (1997). *Introdução ao Projecto de Pesquisa Científica*. Petrópolis: Vozes. Editora.

Revista Acessos – RA (2015). *Zambézia - No Sistema de Educação. Retenção da Rapariga Realidade em Namanjavina*. Disponível em: <http://jornalnoticias.co.mz/index.php/provincia-em-foco/37939-zambezia-retencao-da-rapariga-no-ensino-escolas-de-gurue-e-gile-vaio-ter-mais-agua-potavel.html>. Acessado em 27/09/2016.

Reyna, C. P. (2005). *Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros*. Biblioteca

on-line de Ciências da Comunicação. 1997. Disponível em:<<http://www.bocc.ubi.pt>> Acesso em 22 de Novembro de 2017.

Santo, F. E. (2002). Género no Contexto do Sistema Educativo em Angola. Disponível em: library.fes.de/pdf-files/bueros/angola/hosting/francisc. Acessado em 02/04/2013.

Santiago, R. A. (1996). A Escola Representada pelos Alunos Pais e Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, Tereza Cruz e (2007). Educação e Género em Moçambique. Maputo.

Silva, S. J. R. Almeida, C. D & Guindani, J. F (2009). *Pesquisa documental: Pistas Teóricas e Metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acessado em 29/11/2014.

Silva, B. (2012) *Tradições de Moçambique*. Voz de África. Disponível em: <http://www.vozafriicana.wordpress.com/> Acessado em 19/06/2012.

Steinemann, C.F. (1994). The Voactional Integration of the Handicapped.In, EASE – Edicion nº 8.

Serafim, M. P. & Dias, R. B. (2012). *Análise de Política: Uma Revisão de Literatura*. Cadernos Gestão Social, vol. III. [121-134].

Semana de Acção Global pela Educação para Raparigas e Mulheres – SAGERM (2009). *Alfabetização de Jovens e Adultos e a Aprendizagem Contínua*. Disponível em: www.educacaoparatodos.org/index.php?option=com...frontpage. Acessado em 02/04/2013.

Taylor, S. F. & Rizvi, B. L. (1997). *What is Policy? And Doing Policy Analysis*. New York: Routledge.

Teles, A. (2000). *Violência contra a Mulher*. Brasil: São Paulo.

UNESCO (2004). UNESCO e UNICEF (2012). Estudo sobre Crianças Fora da Escola, Moçambique. All Children in School by 2015. Global Initiative on Out-of-School Children.

UNESCO (2005). Organização das Nações Unidas para Educação - *Orientações para a Inclusão*. Garantindo o Acesso à Educação para Todos. França.

UEM (2011). Universidade Eduardo Mondlane. *Quadro Curricular para a Graduação*. Maputo.

UNICEF (2006). Fundo das Nações Unidas para Infância - *A Pobreza na Infância em Moçambique: Uma Análise da Situação e das Tendências*. Moçambique. Maputo. Windeslft, (2005).

Vianna, C. & Unbehaum, S.(2002). *O Género nas Políticas Públicas de Educação*. Cadernos de Pesquisa, vol. XXXIV. [77-104].

Valdemar, S. (2005). Políticas de Estado e Políticas de Educação Superior. Cadernos de Pesquisa, vol. XXIII. [205-235].

Zimba, B (2003). *Mulheres invisíveis: O Género e as Políticas Comerciais no Sul de Moçambique*. Moçambique. Maputo.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTAGEM PARA DIRECTORA

Este questionário constitui uma forma de recolha de dados pessoais e profissionais de um estudo qualitativo sobre a Política de Integração da Rapariga nos Institutos de Formação de Professores da zona Sul do país, promovido pela mestrandia Benvinda Munguambe do curso de Gestão e Administração da Educação na UEM. Portanto, todas as informações que fornecer serão usadas apenas para este propósito. Garante – se a confidencialidade dos dados recolhidos.

Parte I: Órgãos Directivos

1.1. Direcção: como é constituída?

Director/a	
Director/a Pedagógico/a	
Administrador/a	
Chefes de Departamentos	
Chefes de Internatos	

1.2. Naturalidade:

Maputo Cidade___ Maputo Província___ Gaza___ Inhambane___ Sofala___ Manica___
Tete___ Zambézia___ Nampula___ Cabo Delgado___ Niassa___

1.3. Idade: |_|_|

1.4. Nível académico: (colocar os níveis)

1.5. Formação: (colocar as opções de formação)

1.6. Como é que tem encorajado todos os professores da sua escola a se desenvolverem profissionalmente?

- Através da supervisão
- Através de encontros individualizados
- Classificação anual
- Realização de pequenos projectos
- Atribuição de responsabilidades a nível da escola
- Encorajando-os a aumentarem o seu nível académico e profissional
- Outras formas: _____

1.7. O que tem feito para encorajar as professoras na sua escola a se desenvolverem profissionalmente?

- Não há programas especiais
- Frequência de cursos direccionados apenas para mulheres
- Supervisão
- Realização de pequenos projectos

- e. Atribuição de responsabilidades a nível da escola
- f. Encorajando-as a aumentarem o seu nível académico e profissional
- g. Outras formas: _____

1.8. Como Director (a) alguma vez sentiu que o facto de ser homem ou mulher constituiu vantagem para a ocupação desse cargo para si?

Sim Não

Apresente um exemplo ilustrativo:

1.9. Quais são as áreas que acha que continuam a merecer atenção especial na gestão da sua escola?

- a. Pedagógica
- b. Administrativa
- c. Ligação Escola – comunidade
- d. Outras: _____

Parte II: Perguntas relacionadas com o Instituto

2.1. Acha que o Instituto encontra-se bem localizado? Sim Não

2.2. Descrição física do Instituto

2.3. Área administrativa como está organizada Sim Não

2.4. Sector pedagógico e sua organização

2.5. Quantos formadores existem H/M (homens e mulheres)

2.5. Quantos formadores H/M com formação psicopedagógica

2.6. Quantos turnos existem

2.7. Quantas turmas

2.8 Qual o nível académico dos formadores H/M

2.9. Quantos departamentos existem?

2.10. O instituto tem lar? Sim Não

Se sim o responsável do lar de sexo é

Quantos do CTA

Parte III: Perguntas relacionadas com o sector pedagógico - Exames de admissão

3.1. Em 2009 e 2010 e 11 quantas inscrições receberam?

- 3.2. Para quantas vagas? |_|_|_|_|
- 3.3. Todos tiveram resultados positivos nos exames de admissão? Sim |_| Não |_|
- 3.4. Caso não, qual era a variação das notas H/M: _____
- 3.5. Quantos formandos estudavam H/M: _____
- 3.6. Existem desistências? Sim |_| Não |_|
Se sim quantos H/M |_|
- 3.7. Tem alguma ideia das causas das desistências se existirem? |_|_|
- 3.8. Quando uma formanda aparece grávida que medidas são tomadas?
- 3.9. Quantos H/M são enviados das províncias no âmbito da Política de Unidade Nacional:
|_|_|
- 3.10. Não há desistências de aulas especificamente ao grupo mencionado no número 3.9
- 3.11. Quais os problemas mais frequentes apresentados pelos formandos?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PRÉ- TESTAGEM PARA FORMANDOS

Este questionário constitui uma forma de recolha de dados pessoais e profissionais de um estudo qualitativo sobre a Política de Integração da Rapariga nos Institutos de Formação de Professores da zona Sul do país, promovido pela mestrandia Benvinda Munguambe do curso de Gestão e Administração da Educação na UEM. Portanto, todas as informações que fornecer serão usadas apenas para este propósito. Garante – se a confidencialidade dos dados recolhidos.

Parte I: Perguntas para os formandos

1.1. Nome: _____

1.2. Sexo: M|_| F|_|

1.3. Naturalidade:

1.4. Idade:

1.5. Nível académico:

1.6. Curso:

1.7. Gosta do curso que está a estudar?

1.8. Residência

1.9. É um privilégio ser professor?

1.10. Não tinha outra opção?

1.11. É estratégia para poder trabalhar?

Outra opção

1.12. Quantas horas diárias permanecem no instituto?

1.13. Qual é o relacionamento que têm com os docentes?

1.14. Tem filhos?

Número de filhos Suas idades respectivas neste momento

.....

1.15. Se tiver filhos, quais foram/ quais são os principais métodos que usou / usa para cuidar deles?

a. Esposo/ esposa

b. Creche

c. Infantário

d. Empregada

e. Uma pessoa da família (indique os laços familiares, sobrinha, por exemplo)

.....

1.16. Terá conseguido/ consegue estabelecer acordos para cuidar dos seus filhos que lhe satisfaçam e à sua família?

Sim / Não

Comente

.....

1.17. Quem cuida/ cuidou dos seus filhos nos casos de doença?

.....
.....

1.18. Qual é a profissão do seu/ sua parceiro (a)?

.....
.....

1.19. Será que a sua família com quem vives partilha as responsabilidades domésticas, por exemplo?

Sim/ Não

Indique quais, por favor.

- a. Trabalhos caseiros,
- b. Compras,
- c. Cozinha,
- d. Lavar roupa,
- e. Jardinagem,
- f. Participação em eventos sociais
- g. Outras realizações

1.20. Indique em termos percentuais o volume de actividades que cada um de vocês realiza.

No seu caso

Sua família

1.21. Além dos seus filhos tem outras pessoas a quem deve prestar atenção ou outros dependentes, incluindo pessoas mais velhas?

Sim / Não

Caso afirmativo, indique a natureza das suas responsabilidades

.....
.....

1.22. Já alguma vez teve de interromper a sua carreira profissional?

Sim / Não

(Queira por favor indicar a duração da interrupção em meses, por exemplo 2 meses)

- a. Licença de maternidade/ paternidade
- b. Licença em virtude de doença
- c. Continuação dos seus estudos
- d. Formação técnico-profissional
- e. Procura de outro emprego
- f. Outra razão

.....
.....

1.23. Se tiver gozado de licença de maternidade/ paternidade comente sobre a justeza desta licença e o seu impacto na actividade profissional

.....
.....

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA DIRECTORA

Este questionário é dirigido especificamente para o Director do Instituto, o mesmo constitui uma forma de recolha de dados pessoais e profissionais de um qualitativo sobre a Política de Integração da Rapariga nos Institutos de Formação de Professores da zona Sul do país, promovido pela mestranda Benvinda Munguambe do curso de Gestão e Administração da Educação na UEM. Portanto, todas as informações que fornecer serão usadas apenas para este propósito. Garante – se a confidencialidade dos dados recolhidos.

Parte I: Órgãos Directivos

1.1. Direcção: como é constituída?

Director/a	
Director/a Pedagógico/a	
Administrador/a	
Chefes de Departamentos	
Director do Internato	

Parte II: Dados Pessoais

2.1. Naturalidade:

Maputo Cidade___ Maputo Província___ Gaza___ Inhambane___ Sofala___ Manica___
Tete___ Zambézia___ Nampula___ Cabo Delgado___ Niassa___

2.2. Idade: |__|__|

2.3. Nível académico: (colocar o nível)

Médio___ Bacharelato___ Licenciado___ Mestrado___ Doutorado___

Parte III: Motivação Profissional dos docentes

3.1. Como é que tem encorajado os professores do Instituto que dirige a se desenvolverem profissionalmente? Coloque (x) na ou nas alíneas abaixo, e se tiver outras formas não mencionadas nas alíneas em causa, use a alínea g.

- h. Através da supervisão_____
- i. Através de encontros individualizados_____
- j. Classificação anual_____
- k. Realização de pequenos projectos_____
- l. Atribuição de responsabilidades a nível da escola_____
- m. Encorajando-os a aumentarem o seu nível académico e profissional_____
- n. Outras formas:_____

3.2. O que tem feito para encorajar as professoras no Instituto a se desenvolverem profissionalmente? Coloque (x) na ou nas alíneas abaixo, e se tiver outras formas não mencionadas nas alíneas em causa, use também a alínea g.

- h. Não há programas especiais _____
- i. Frequência de cursos direccionados apenas para mulheres _____
- j. Supervisão _____
- k. Realização de pequenos projectos _____
- l. Atribuição de responsabilidades a nível da escola _____
- m. Encorajando-as a aumentarem o seu nível académico e profissional _____
- n. Outras formas: _____

3.3 Como Dirigente alguma vez sentiu que o facto de ser do sexo feminino constituiu vantagem para a ocupação desse cargo para si? Sim Não

3.4. Se sim, apresente um exemplo ilustrativo:

Parte IV: Perspectivas de funcionamento no IFPM

4.1. Quais são as áreas que acha que continuam a merecer atenção especial na gestão do Instituto? Coloque (x) na ou nas alíneas abaixo, e se tiver outras formas não mencionadas nas alíneas em causa, use também a alínea d.

- e. Pedagógica 10% _____ 20% _____ 30% _____ 40% _____ 50% _____ Mais de 60% _____
- f. Administrativa 5% _____ 10% _____ 20% _____ 30% _____ 40% _____ 50% _____ Mais de 60% _____
- g. Ligação Escola – comunidade 10% _____ 20% _____ 30% _____ 40% _____ 50% _____ Mais de 60% _____
- h. Outras e por que razão?

V: Parte final

Agradecimento e despedida!

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PARA DIRECTOR ADJUNTO

Este questionário é dirigido especificamente para o Director do Instituto, o mesmo constitui uma forma de recolha de dados pessoais e profissionais de um estudo qualitativo sobre a Política de Integração da Rapariga nos Institutos de Formação de Professores da zona Sul do país, promovido pela mestrandia Benvinda Munguambe do curso de Gestão e Administração da Educação na UEM. Portanto, todas as informações que fornecer serão usadas apenas para este propósito. Garante – se a confidencialidade dos dados recolhidos.

Questionário dirigido ao Director Pedagógico

Parte I: Dados pessoais

1.1 Naturalidade: Maputo Cidade___ Maputo Província___ Gaza___ Inhambane___
Sofala___ Manica___ Tete___ Zambézia___ Nampula___ Cabo Delgado___ Niassa___

1.2 Idade: |__|__|

1.3 Nível académico: (colocar o nível)

Médio___ Bacharelato___ Licenciado___ Mestrado___ Doutorado___

Parte II: Perguntas relacionadas com o Instituto

2.1. Quantos formadores existem H/M (homens e mulheres) H___ M___

2.2. Quantos formadores H/M com formação psicopedagógica? H___ M___

2.3. Quantos turnos existem?_____

2.4. Quantas turmas?_____

2.5. Qual o nível académico dos formadores H/M?

Médio___ Bacharelatos___ Licenciados___ Mestres___ Doutorados___

2.6. Quantos departamentos existem?_____

2.7. Como são designados?

2.8. O instituto tem lar? Sim Não

2.9. Se sim o responsável do lar de sexo é? _____

2.10. Quantos funcionários do Corpo Técnico Administrativo (CTA) o Instituto possui? _____

Parte III: Perguntas relacionadas com o sector pedagógico - Exames de admissão

3.1. Em 2009, 2010 e 2011 quantos candidatos receberam?

2009H _____ M _____ 2010H _____ M _____

2011H _____ M _____ 2012H _____ M _____

3.2. Em 2009, 2010 e 2011 quantos novos ingressos receberam?

2009H _____ M _____ 2010H _____ M _____

2011H _____ M _____

3.3. Para quantas vagas? 2009 _____ 2010 _____ 2011 _____

3.4. Todos tiveram resultados positivos nos exames de admissão? Sim Não

3.5. Caso não, qual era a variação das notas máxima e mínima: 2009 Máxima _____

Mínima _____ 2010 Máxima _____ Mínima _____ 2011 Máxima _____ Mínima _____

3.6. Dos que ingressaram existiram desistências? Sim Não

Se sim quantos H/M? 2009H _____ M _____ 2010 H _____ M _____ 2011
H _____ M _____

3.7. Se sim, tem alguma ideia das causas das desistências?

3.8. Se por acaso surgirem situações de formandas engravidarem, existe alguma regulamentação para lidar com este tipo de situação? Sim|__| Não |__|

3.9. Se não qual o meio-termo que a Direcção encontra para ultrapassar este tipo de acontecimento?

3. 10.Quantos H/M são enviados das províncias no âmbito da Política de Unidade Nacional:

2009H_____M_____ 2010H_____M_____

2011H_____M_____ 2012H_____M_____

3.11. Existem desistências de aulas especificamente ao grupo da Unidade Nacional? Sim|__|
Não |__|

3.12. Se sim, quais os problemas mais frequentes apresentados por eles?

IV: Parte final

Agradecimento e despedida!

APÊNDICE E
ENTREVISTA PARA CHEFE DE DEPARTAMENTO

Este questionário é dirigido especificamente para os Chefes de Departamentos, o mesmo constitui uma forma de recolha de dados pessoais e profissionais de um estudo qualitativo sobre a Política de Integração da Rapariga nos Institutos de Formação de Professores da zona Sul do país, promovido pela mestrandia Benvinda Munguambe do curso de Gestão e Administração da Educação na UEM. Portanto, todas as informações que fornecer serão usadas apenas para este propósito. Garante – se a confidencialidade dos dados recolhidos.

I. Parte inicial

- Saudação
- Apresentação do (a) entrevistado (a): (Idade, estado civil, escolaridade, profissão religião)
- Apresentação da pesquisadora e do (a) entrevistado (a)
- Objectivo da entrevista: recolher dados em relação ao tema “Análise da Implementação da Política do Acesso e Permanência do Género Feminino nos Institutos de Formação dos Professores
- Duração da entrevista: 10-15 minutos
- Condição de registo: apontamento no caderno; Gravação; fotografias.

II. Questões sobre a política em estudo

1. Quais são os critérios que estão sendo adoptados para concretização da política acesso, integração e permanência das raparigas nos Institutos de Formação de Professores?
2. De que modo a política está sendo encarada pelos IFPs?
3. Que estratégias estão sendo usadas para incentivar as raparigas a ingressar e a concluir o curso nos IFPs?
4. Existem boas práticas que sirvam de modelo e incentivo para as raparigas?

III. Parte final

Agradecimento e despedida!

APÊNDICE F

ENTREVISTA PARA CHEFE INTERNATO

Este questionário constitui uma forma de recolha de dados pessoais e profissionais de um estudo qualitativo sobre a Política de Integração da Rapariga nos Institutos de Formação de Professores da zona Sul do país, promovido pela mestrandia Benvinda Munguambe do curso de Gestão e Administração da Educação na UEM. Portanto, todas as informações que fornecer serão usadas apenas para este propósito. Garante – se a confidencialidade dos dados recolhidos.

I. Parte inicial

- Saudação
- Apresentação do (a) entrevistado (a): (Idade, estado civil, escolaridade, profissão religião)
- Apresentação da pesquisadora e do (a) entrevistado (a)
- Objectivo da entrevista: recolher dados em relação ao tema “Análise da Implementação da Política do Acesso e Permanência do Género Feminino nos Institutos de Formação dos Professores
- Duração da entrevista: 10-20 minutos
- Condição de registo: apontamento no caderno

II. Questões sobre o funcionamento e género no internato

- 2.1. Sendo Chefe de internato tem participado em todos acontecimentos do Instituto ou apenas centra-se em cuidar as questões de internato?
- 2.2. Existe matrona?
- 2.3. Se não, como tem sido feita a organização do internato?
- 2.4. Como é feita a dieta alimentar?
- 2.5. Existem namoro entre os formandos?
- 2.6. Se sim, o que tem feito como responsável do internado para desencorajar esta prática?
- 2.7. Distribuem preservativos?
- 2.8. Se, sim, qual a mensagem que transmitem aos formandos no acto da distribuição?
- 2.9. Existem raparigas grávidas?
- 2.10. Se sim, qual o tratamento que é dado a esta rapariga?
- 2.11. Há desistência de aulas?
- 2.12. Se sim, quem mais desiste entre formandos e formandas?
- 2.13. Quais tem sido as razões?

III. Parte final

Agradecimento e despedida!

APÊNDICE G

ENTREVISTA PARA CHEFE DE TURMA

Este questionário constitui uma forma de recolha de dados pessoais e profissionais de um estudo qualitativo sobre a Política de Integração da Rapariga nos Institutos de Formação de Professores da zona Sul do país, promovido pela mestrandia Benvinda Munguambe do curso de Gestão e Administração da Educação na UEM. Portanto, todas as informações que fornecer serão usadas apenas para este propósito. Garante – se a confidencialidade dos dados recolhidos.

I. Parte inicial

- Saudação
- Apresentação do (a) entrevistado (a): (Idade, estado civil, escolaridade, profissão religião)
- Apresentação da pesquisadora e do (a) entrevistado (a)
- Objectivo da entrevista: recolher dados em relação ao tema “Análise da Implementação da Política do Acesso e Permanência do Género Feminino nos Institutos de Formação dos Professores
- Duração da entrevista: 10-20 minutos
- Condição de registo: apontamento no caderno

II. Questões sobre o género e funcionamento do instituto

- 2.1. Sendo chefe de turma está envolvida na vida cotidiana do instituto?
- 2.2. Como tem sido a vivência no instituto? (sala de aula internato e lazer?)
- 2.3. Existem formandas grávidas?
- 2.4. Existem formandas com filhos?
- 2.5. Sabe explicar o que diz o regulamento para o caso de formandas grávidas?
- 2.6. Os formandos namoram entre eles?
- 2.7. Há desistências de aula?
- 2.8. Se sim, quem mais desiste entre formandas e formandos?
- 2.9. E quais são as razões que apresentam?
- 2.10. Quais são os hábitos alimentares no instituto?
- 2.11. Quem paga o transporte para vossa deslocação de uma província para outra?
- 2.12. Rebem material escolar e de higiene?
- 2.13. Quando acaba o material escolar e higiénico como tem remediado?
- 2.14. Tem matrona?
- 2.15. Se não, quem ajuda na organização do internato?

III. Parte final

Agradecimento e despedida!

APÊNDICE H

QUESTIONÁRIO PARA FORMANDOS

Este questionário é dirigido para os formando, o mesmo constitui uma forma de recolha de dados pessoais e profissionais de um estudo qualitativo sobre a Política de Integração da Rapariga nos Institutos de Formação de Professores da zona Sul do país, promovido pela mestrandia Benvinda Munguambe do curso de Gestão e Administração da Educação na UEM. Portanto, todas as informações que fornecer serão usadas apenas para este propósito. Garante – se a confidencialidade dos dados recolhidos.

Parte I: Dados pessoais

1.1. Nome: _____

1.2. Sexo: M|__| F|__|

1.3. Naturalidade: _____

1.4. Idade _____

1.5. Residência _____

1.6. Nível académico _____

1.7. Curso _____

1.8. Gosta do curso que está a estudar ?sim|__| não|__|

1.9. É um privilégio ser professor? sim|__| não|__|

1.10. Não tinha outra opção? sim|__| não|__|

1.11. É estratégia para poder trabalhar? sim|__| não|__|

1.12. Outra opção _____

1.13. Reside no lar do Instituto? sim|__| não|__|

1.14. Se sim, sente-se bem na residência? sim|__| não|__|

1.15. Se não, porque razões? _____

Parte II: Perguntas sobre ambiente de aprendizagem

2.1 Quantas horas diárias permanecem no instituto? _____

2.2. Qual é o relacionamento que têm com os docentes? bom|__| não bom|__|

2.3. Se for bom, quais são as razões?

2.4. Se não for bom, quais são as razões?

Parte III: Perguntas de carácter social e doméstico

3.1. Tem filhos? sim|__| não|__|

a. Se sim, quantos de filhos? _____ Suas respectivas idades neste momento _____

b. Quais foram/ quais são os principais métodos que usou / usa para cuidar deles?

Esposo/ esposa _____

Creche _____

Infantário _____

Empregada _____

Uma pessoa da família (indique os laços familiares, sobrinha, por exemplo) _____

3.2. Terá conseguido/ consegue estabelecer acordos para cuidar dos seus filhos que lhe satisfaçam e à sua família?

Comente _____

3.3. Quem cuida/ cuidou dos seus filhos nos casos de doença? _____

3.4. Tem parceiro (a)?

Se sim, qual é a profissão do seu/ sua parceiro (a)?

3.5. Será que a sua família com quem vives partilha as responsabilidades domésticas? sim|__|
não|__|

Se sim, Indique quais, por favor.

Trabalhos caseiros_____

Compras_____

Cozinha_____

Lavar roupa_____

Jardinagem_____

Participação em eventos sociais_____

Outras realizações_____

3.6. Indique em termos percentuais o volume de actividades que cada um de vocês realiza.

No seu caso_____

Sua família_____

3.7. Além dos seus filhos tem outras pessoas a quem deve prestar atenção ou outros dependentes, incluindo pessoas mais velhas? sim|__| não|__|

Caso afirmativo, indique a natureza das suas responsabilidades

3.8. Já alguma vez teve de interromper a sua carreira académica? sim|__| não|__|

(Queira por favor indicar a duração da interrupção em meses, por exemplo 2 meses)

- a. Licença de maternidade/ paternidade_____
- b. Licença em virtude de doença_____
- c. Afazeres domésticos_____
- d. Procura de outro emprego_____
- e. Outra razão_____

IV. Parte final

Agradecimento e despedida!

APÊNDICE I

ENTREVISTA PARA O LÍDER COMUNITÁRIO

Este questionário é dirigido especificamente para o Líder Comunitário, o constitui uma forma de recolha de dados pessoais e profissionais de um estudo qualitativo sobre a Política de Integração da Rapariga nos Institutos de Formação de Professores da zona Sul do país, promovido pela mestrandia Benvinda Munguambe do curso de Gestão e Administração da Educação na UEM. Portanto, todas as informações que fornecer serão usadas apenas para este propósito. Garante-se a confidencialidade dos dados recolhidos.

I Parte inicial

- Saudação
- Apresentação do (a) entrevistado (a): (Idade, estado civil, escolaridade, profissão religião)
- Apresentação da pesquisadora e do (a) entrevistado (a)
- Objectivo da entrevista: recolher dados em relação ao tema “Análise da Implementação da Política do Acesso e Permanência do Género Feminino nos Institutos de Formação dos Professores
- Duração da entrevista: 10-20 minutos
- Condição de registo: apontamento no caderno

II. Questões sobre género e comunidade

- 2.1. Qual é a importância da educação para rapazes e raparigas nesta comunidade
- 2.2. Os pais e encarregados de educação possuem condições financeiras materiais para garantirem a educação dos seus educandos?
- 2.3. Quantas escolas secundárias existem na Vila de Manhiça?
- 2.4. A quem tem mais direito de estudar entre rapazes e raparigas?
- 2.5. Os pais deixam os seus filhos estudarem a viver no internato?
- 2.6. Quais são as actividades domésticas que os rapazes e raparigas desenvolvem?
- 2.7. Quando os vossos filhos regressam da escola encontram um tempo para repetir a matéria?
- 2.8. Os jovens costumam a estudar até que classe?
- 2.9. Existem práticas de ritos de iniciação nesta comunidade?
- 2.10. Se sim em que época?
- 2.11. Existe a prática de lobolo? Como é feito?
- 2.12. Com quantos anos iniciam a namorar?
- 2.13. Com quantos anos os rapazes e raparigas costumam casar?
- 2.14. Qual a importância são os critérios que estão sendo adoptados para concretização da política acesso, integração e permanência das raparigas nos Institutos de Formação de Professores?
- 2.15. De que modo a política está sendo encarada pelos IFPs?

- 2.16. Que estratégias estão sendo usadas para incentivar as raparigas a ingressar e a concluir o curso nos IFPs?
- 2.17. Existem boas práticas que sirvam de modelo e incentivo para as raparigas?

III Parte final

Agradecimento e despedida