



Universidade Federal do Ceará
Departamento de Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Sociologia

LUCAS ALBERTO ESSILAMO NERUA

GÊNERO E EDUCAÇÃO ESCOLAR:
ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

FORTALEZA

2016

LUCAS ALBERTO ESSILAMO NERUA

GÊNERO E EDUCAÇÃO ESCOLAR:

**ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia. Linha de pesquisa: Diversidades Culturais, Estudos de Gênero e Processos Indenitários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Borges Leão.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- N364g Nerua, Lucas Alberto Essilamo.
Gênero e educação escolar: análise das representações de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique / Lucas Alberto Essilamo Nerua. – 2016.
183 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2016.
Área de concentração: Sociologia.
Orientação: Andréa Borges Leão.
1. Sexismo nos livros didáticos – Moçambique. 2. Educação – Aspectos sociais – Moçambique.
3. Identidade de gênero na educação – Moçambique. I. Título.

CDD 305.309679

LUCAS ALBERTO ESSILAMO NERUA

GÊNERO E EDUCAÇÃO ESCOLAR:

**ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Andréa Borges Leão (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Mariana Mont' Alverne Barreto Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

DEDICATÓRIA

Quero dedicar este trabalho a minha família, que é o meu porto seguro, onde atraco o meu barco sempre, que as ondas do mar da vida se enfurecem. Em especial, ao meu fiel amigo, companheiro e amado pai, Alberto Essilamo Nerua, meu herói. Dedico igualmente, este trabalho a minha irmã e heroína, Lucia de Fátima, a meu irmão e amigo, Essilamo Nerua, a Nilces e dona Manueala, duas mulheres virtuosas.

Sendo a intenção deste trabalho estimular reflexões, que levem a promoção da igualdade de gênero em Moçambique, não deixaria de dedicá-lo a um sonhador, poeta da vida e humanista, embora com alguns traços capitalistas (mas quem não tem?), falo de Edgar Manuel Bernardo, meu grande amigo, eterno irmão e interlocutor, que Deus colocou em minha vida, um autentico vendedor de esperança, “vai dar certo, entrará amanhã a verba, sem falha”.

Dedicado igualmente, a todos os que sonham e lutam por um mundo melhor e possível, como diria Meszáros “Para além do Capital”, desses sonhadores lúcidos, que almejam um mundo mais justo, igualitário e democrático, cito em especial, a minha eterna amiga, Tamires Ferreira, a poetisa das flores e dos pássaros, que me ensinou a revolucionar o mundo sem pegar em armas, usando apenas palavras e um sorriso. Uma autentica vendedora de sonhos numa era onde o mundo deixou de sonhar e sorrir.

Dedico-o também, a todos aqueles que buscam humanidade nas pessoas, aqueles que olham além da cor da pele, da condição econômica, da nacionalidade, e de tantos outros estereótipos, aqueles que acreditam que existem tesouros por se descobrir em cada ser humano e que os estereótipos são os obstáculos que temos que ultrapassar para achá-los. Falo da Mariana Santos, Mecilde Gonçalves, Messi Vieira, e Hannah Almeida, quatro fascinantes mulheres que adoram fazer do sorriso uma condição imprescindível para manter a paz com os amigos. A estas quatro guerreiras, sementeiras de sonhos e esperança dedico esse trabalho.

“Isto vos ordeno: que vos ameis uns aos outros assim como eu vos amei”

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, acima de tudo e de todos a Deus, o Todo Poderoso, pelo seu amor e infinita misericórdia, ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo por me ter achado e ao meu conselheiro e consolador, Espírito Santo, por me guiar e permanecer comigo a todo o momento. Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória, honra e o louvor perpetuamente. Obrigado Pai, por uma vez mais me honrares.

Faltam palavras para expressar a gratidão devida ao CNPq, pelos recursos financeiros sem os quais teria sido impossível realizar este trabalho e cursar o mestrado no Brasil. Meu muito obrigado, pelo apoio. Esse trabalho deve muito ao vosso imensurável apoio, obrigado. Estou grato, pela oportunidade que me foi concedida de aprender e evoluir academicamente na UFC.

“Kanimabo”, pai por me teres mostrado desde cedo que a escola era o melhor caminho pelo qual seguir, obrigado, por teres te sacrificado a todo tempo para que não faltassem condições para que eu fosse a escola, estudasse. Obrigado pelos inumeráveis sacrifícios que fizeste por mim, meu provedor, amigo e fonte de inspiração. Saiba que a maior herança que pudeste me dar, deste-me em vida, a educação, respeito e amor para com o próximo. Obrigado paizão, Alberto Essilamo Nerua. Te amo pai.

Endereço especial agradecimento a minha orientadora, professora Andrea Borges Leão (UFC), que ocupou posição imprescindível na elaboração desse trabalho, desde a concepção do projeto, seu desenvolvimento até sua fase final. Obrigado, pelas brilhantes sugestões e observações dada nos encontros de orientação e por e-mail. Agradeço também, as professoras, Mariana Mont’Alverne Barreto Lima (UFC) e Sinara Mota Neves de Almeida (UNILAB), que estiveram em minha banca de qualificação, fizeram observações e deram sugestões de leitura que contribuíram de maneira considerável para que esse trabalho ganhasse essa forma final. As observações usuais se aplicam a todas professoras citadas acima, que não podem ser responsabilizados por meus erros e omissões.

Obrigado, a todo o corpo de docentes do programa de pós-graduação em sociologia da UFC, em particular, ao professor André Alves Haguette e a professora

Alba Maria Pinho de Carvalho, que me apresentou e instigou a ler Karl Marx, David Harvey e Ellen Wood, certamente isso mudou minha concepção e visão do mundo. Aos meus colegas de turma, em especial, a Francisca Simone Da Silva Mendonça pela proximidade e amizade e Antônio Sabino da Silva Neto, que me recebeu na universidade, me mostrou o LEV (Laboratório de Estudo da Violência), a secretaria e me presenteou com um livro, desejando-me, boas vindas. Não me esqueço de agradecer aos estudantes, que por varias vezes me atenderam na secretaria da pós-graduação, em especial à secretaria, Maria do Socorro Martins dos Santos, que sempre me recebeu e atendeu de forma cordial e respeitosa, Obrigado.

Agradeço igualmente, a Gudo Bai Armando Maidjelele, um grande amigo, que o tempo transformou em irmão, obrigado, por fazer parte deste sonho, e antes que eu me esqueça, agradeço-lhe por ter trazido os livros de Moçambique, pois sem eles seria impossível desenvolver este trabalho. Um obrigado especial vai também para os moçambicanos que vivem em Fortaleza que foram a minha segunda família, destaco Filomena pelo carinho de mãe, amizade e muita alegria, a Edgar, meu irmão, a Lino Castro, Douglas Mendonça, Catine Chimene e Tiago Tendai, amigos e compatriotas. Antes que eu me esqueça, quero agradecer a Júlio Pacheco e Tania que me receberam o aeroporto quando da minha chegada a Fortaleza e acolheram em sua casa, e nada me deixaram faltar, obrigado, pelo vosso tão grande amor, carinho e consideração.

Obrigado, Ana Paula e Tassia Pinheiro, duas amigas que conheci na faculdade de Educação da UFC, obrigado pelo companheirismo, amizade, alegria e pelos momentos ímpares que passamos juntos, que a saudade seja testemunha eterna de nossa amizade e do carinho que tenho por vocês. Para Fabricio, Maria Helena, meus vizinhos e amigos, amáveis criaturas que Deus colocou em minha vida vai um abraço com tamanho do mundo, vai um muito obrigado também ao meu amigão Floriano e Lazaro do Santos.

Espero que os que aqui não foram citados, não se sintam excluídos, as paginas são limitadas, mas a minha consideração por vocês é imensurável, por isso, a todos que me acompanharam direta ou indiretamente durante esta caminhada vai o meu muito “Kanimambo” (obrigado).

“A Libertação da Mulher é uma Necessidade da Revolução, Garantia da sua Continuidade, Condição do seu Triunfo” (SAMORA MOISÉS MACHEL).

“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

(BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS)

RESUMO

É partindo da importância, função e em específico do papel ideológico que a educação escolar em particular os manuais didáticos tiveram no processo de reconstrução nacional, na formação e difusão da nova identidade moçambicana no pós-independência (1975), que a presente dissertação se propõe a refletir sobre o papel ideológico da educação escolar, em particular dos livros didáticos do ensino primário, no processo de concepção, construção e reprodução institucional das diferenças ou igualdade de gênero. Para este propósito, analisamos como os livros didáticos representam as relações de gênero entre homem e mulher em seus conteúdos, bem como verificamos se questionam ou reproduzem os papéis socialmente aceitos para homens e mulheres. Tomamos como material empírico de nossa pesquisa os livros didáticos dos primeiros 7 anos de escolaridade do ensino primário de gestão pública, nomeadamente, o de língua portuguesa (livro de leitura), Educação Moral e Cívica, Ofícios e Matemática. Afastando-se das concepções pedagógicas sobre o livro didático, o estudo encara por meio dos pressupostos da obra “*a dominação masculina*” de Bourdieu, o livro didático em análise enquanto um espaço privilegiado de difusão de estereótipos, diferenças de gênero entre homem e mulher que tendem a representar o primeiro como provedor e a segunda como subalterna/submissa. Nesta vertente, os resultados desta pesquisa sugerem que a educação escolar por meio dos livros didáticos do ensino primário em Moçambique tende a reproduzir institucionalmente as diferenças de gênero ao transcrever relações de gênero arbitrárias e desiguais como o tipo ideal de padrões comportamentais de gênero, que mostram o lugar e as atividades que devem ser desempenhadas pelas mulheres e não por homens e vice-versa. O que perpetua nos educandos o arbitrário cultural masculino que passa a ser exposto e tomado como modelo desejável de conduta, ainda que esconda dentro de si mesmo uma discriminação da mulher, sua ocultação e submissão a essa ordem social masculina que à reprime e a confina a doxa da dominação patriarcal de gênero.

Palavras-chave: Livro Didático. Relações de Gênero. Dominação Masculina.

ABSTRACT

It is from the importance, role and specific ideological role that school education in particular textbooks had in the national reconstruction process, training and dissemination of new Mozambican identity in the post-independence (1975), which this thesis proposes to reflect on the ideological role of education, particularly of textbooks for primary education in the process of designing, building and institutional differences or reproduction of gender equality. For this purpose, we analyze how the textbooks are gender relations between men and women in their content and verify that question or reproduce socially accepted roles for men and women. We took as empirical material of our research textbooks of the first seven years of schooling primary school of public administration in particular the Portuguese language (reading book), Moral and Civic Education, Crafts and Mathematics. Away from the pedagogical conceptions of the textbook, the study sees through the assumptions of the book "male domination" of Bourdieu, the textbook in question as a special area of diffusion of stereotypes, gender differences between man and woman They tend to represent the first as provider and the second as a subaltern / submissive. In this respect, the results of this research suggest that school education through textbooks of primary education in Mozambique tends to institutionally reproduce gender differences when transcribing arbitrary and unequal gender relations as the ideal type of behavioral patterns of gender, showing the place and the activities that should be occupied by women and not by men and vice versa. What perpetuates the students the male cultural arbitrary that happens to be exposed and taken as desirable role model, although that hides within itself a discrimination against women, its concealment and submission to this male social order to repress and confines doxa of patriarchal domination gender.

Keywords: Textbook. Male Domination. Gender Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura curricular do subsistema de Educação Geral.	41
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição das disciplinas por classes do ESG1.	61
Quadro 2: Distribuição das disciplinas por classes do ESG2.	62
Quadro 3: Plano de Estudo do ESG2.	63

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização da República de Moçambique no continente africano	22
Mapa 2: Divisão administrativa de Moçambique	23

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	21
2.1 Sobre Moçambique	21
2.2 Organização do Sistema de Educação em Moçambique	27
2.3 A Lei 4\83 do SNE e a Primeira “Onda” de Reforma Educacional	34
2.4 A Lei 6/92 e Segunda “Onda” de Reforma Educacional	44
2.5 A Terceira “Onda” de Reforma Educacional (2003-2007)	50
3. DO PAPEL PEDAGÓGICO À IMPORNTÂNCIA POLÍTICA E IDEOLÓGICA DO PROFESSOR E DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ESNINO E APRENDIZAGEM.	68
3.1. O ensino enquanto instância de socialização	68
3.2 Compatibilidade e conflitos entre a socialização familiar e escolar	71
3.3 Relações entre os professores e Alunos/as e as desigualdades de gênero na socialização escolar.	75
3.4 Expectativas do sucesso escolar em relação ao homem e mulher e as desigualdades de gênero	77
3.5 importância pedagógica e político-ideológica do livro didático	82
3.5.1 Os livros escolares	82
4. ELEMENTOS SOCIOCULTURAIS DA CONSTITUIÇÃO DA DOMINAÇÃO MASCULINA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO.	97
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO .	115
5.1 Pré-análise	120
5.2 Exploração do material	121
5.3 Tratamento dos resultados	122
5.4 Unidades de Análise e amostra	123
5.5 O perfil dos livros didáticos em análise	124
5.5.1 Perfil dos autores, editores e leitores dos livros didáticos em análise	124

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS.	136
6.1 Processo de construção social do corpo da mulher e do homem.	137
6.2 Divisão do trabalho Social entre homem e mulher no lar	137
6.2.1 Cuidado com a casa e tarefas domésticas.....	138
6.2.2 Cuidado com as Crianças	143
6.2.3 Cuidado com a alimentação	146
6.3 Profissões e ocupações desempenhadas pelos homens e mulheres na esfera pública	156
6.4 A construção social do corpo do menino e menina por meio das atividades domésticas, brincadeiras e brinquedos.	162
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	178

1. INTRODUÇÃO

Logo após a independência¹, Moçambique inicia o projeto de reconstrução nacional, que consistiu na organização das instituições políticas do Estado. Nesse período fez-se preponderante a reorganização do sistema educacional, que passava pela universalização e democratização do acesso ao ensino, como elemento imprescindível na construção e difusão da nova identidade moçambicana, outrora negada e fragmentada pela dominação colonial portuguesa.

A fim de garantir a formação da moçambicanidade pós-colonial, o Estado organizou um novo sistema educacional, e a educação escolar tornou-se, em um dos principais fundamentos da construção da então, buscada nova identidade moçambicana e propiciou a consolidação das relações internas entre os diferentes grupos étnicos que compõem diversidade cultural da população moçambicana.

Entretanto, mais de três décadas passadas após a independência de Moçambique, tem se verificado uma larga quantidade, quase que inumerável, de pesquisas, teses e dissertações que, abordam a relação entre o “Estado Novo²”, o sistema nacional de educação (pós-independência) e a construção da nova identidade moçambicana. Isto é, sobre a importância e o papel que o Estado e o novo sistema educacional criado após a independência tiveram na construção do “homem novo³”, do projeto político de *identidade moçambicana* e de *unidade nacional*. Esses projetos de pesquisa apontam que o Estado e a escola, em particular a educação escolar foram e continuam sendo instituições fundamentais na construção política da moçambicanidade, na sua difusão, manutenção e legitimação, continuam sendo instituições decisivas na consolidação das relações internas entre os diferentes grupos e etnias que compõem a população moçambicana, em suma, cimentam o sentimento nacional.

¹ 25 de Junho de 1975, proclamação da independência de Moçambique contra o jugo colonial português.

² Estado construído pelos moçambicanos após a independência, após a libertação colonial.

³ A categoria do *Homem Novo* foi subsumida pela ideologia da Frelimo para referir-se aos novos sujeitos moçambicanos livres da ideologia colonialista; moçambicanos emergidos da revolução, capacitados para construir uma nova identidade sócio-política; o ‘novo’ tem um sentido temporal, nascido de um tempo e de uma realidade revolucionária contra a opressão colonial e o tribalismo e obscurantismo embasado na tradição.

Apontam, quase que em unanimidade estes trabalhos, que para reconstrução da identidade moçambicana, outrora fragmentada pelo jugo colonial português, o Estado e a escola tornaram-se instituições decisivas de construção da moçambicanidade fundada na igualdade dos direitos e na formação para a cidadania e para o trabalho. Assim, na organização das instituições políticas e na formação da moçambicanidade, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) apoiou-se no princípio da unidade nacional (identidade moçambicana), construindo, desta forma, a concepção de moçambicanidade baseada no princípio do “Homem Novo”, livre da exploração e opressão colonial, em particular da exclusão ao acesso a escola. Uma vez em busca de um Estado novo, a moçambicanidade real como projeto político seria fruto da resistência e da negação ao colonialismo; é ponto de partida e de chegada da liberdade e da independência geopolítica, econômica e sociocultural dos moçambicanos.

Podemos aqui perceber que, em vista a construção da moçambicanidade e do garante da unidade dos moçambicanos, o Estado organizou um sistema nacional de educação, (um currículo nacional), no qual foram incorporados os princípios da Unidade nacional e do “Homem Novo”. Assim, no processo da construção da moçambicanidade, a escola foi alavanca não só na construção e difusão da identidade política, como também da unidade nacional, pois o currículo, as políticas de educação e leis que a sustentavam até os manuais didáticos criaram as possibilidades da solidariedade, articulando a diversidade cultural da população por meio do projeto político da Frelimo (MINDOSO, 2012). Com isso, a sociedade moçambicana constituída a partir da diversidade sociocultural, política, étnica e linguística conserva por meio da educação escolar a história nacional, que reconhece que no seio da diversidade nasceu e se desenvolveu um projeto político voltado para a moçambicanidade pós-colonial, no qual a escola é uma das principais instituições na sua consolidação. Talvez aqui se explique a urgente ambição da universalização e democratização da escola após a independência (unir por meio da educação escolar).

Para a FRELIMO, Frente de Libertação de Moçambique, Movimento que liderou a luta armada de libertação de Moçambique contra o domínio colonial português, educar para a moçambicanidade tornou-se um projeto prioritário e indispensável do Estado novo (independente), pois garantiria a unidade nacional e uma ideologia comum que se une as diferenças étnicas, culturais que diversificavam e

separavam a população moçambicana ao longo do país. Nessa concepção, a educação era um instrumento básico de formação e de desenvolvimento nacional. A reconstrução do patrimônio sociocultural, da moçambicanidade e das instituições do Estado, exigia a organização de um sistema de educação e de um currículo nacional que pudesse veicular uma língua comum e uma História nacional.

Entretanto, nos chama a atenção nesses trabalhos o destaque que eles dão a importância e o papel que ao estado, em particular a educação escolar, políticas, leis educacionais, currículo e livros didáticos na qual se objetivaram desempenharam na execução desses objetivos, da formação do Estado e homem novo, garante da unidade nacional e construção dessa identidade moçambicana. Questionamo-nos, como essas políticas, leis, currículo e o sistema nacional de educação contribuiu para formação desse novo homem e Estado? Para a difusão da identidade moçambicana que garantiria a unidade nacional no meio a tanta diversidade étnica e cultural que marcava o pós-colonial?

Embora, o nosso foco não seja buscar a resposta da questão anteriormente feita, é sobre esse raciocínio acima colocado, que buscaremos neste trabalho, por meio da análise documental do sistema educacional, currículo dos livros didáticos ver o papel que a educação escolar, em particular o livros didáticos do ensino primário tem desempenhado na promoção das diferenças ou igualdade de gênero entre homem e mulher em Moçambique. Pois, se após a independência, por meio dos livros didáticos fundamentados nas políticas, currículo e sistema nacional de educação, a educação escolar mediado pelo projeto político da FRELIMO impulsionou uma educação que assumisse a tarefa de desmistificar o paradigma colonial, passando a ser instituição de difusão da ciência, tecnologia e ideologia do movimento de libertação assente no ideário do homem e Estado Novo. É relevante pensar o papel que os livros didáticos podem ter desempenhado ou vem desempenhado na ocultação das diferenças, ou na promoção da igualdade de gênero no país. Para isso, nos propomos a refletir sobre a educação escolar e gênero em Moçambique, por meio da *análise das representações de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique*.

O presente estudo abrange o período de 2003 a 2014, que compreende o ano de lançamento do currículo dos livros didáticos em análise. Este intervalo se faz

igualmente importante, pois, contempla o plano de educação assente na equidade de gênero, proclamado pelo Plano quinquenal do Governo 2010-2014 (PQG), o Plano de Ação para integração da perspectiva de gênero no plano estratégico educacional (2005), unidades de gênero⁴ dentre outros programas⁵. Que faziam com que se esperasse que os livros didáticos contemplassem em suas representações de gênero, uma ilustração equitativa, dando mesmas possibilidades, direitos, privilégios ao homem tanto quanto a mulher em seus textos, gravuras e imagens, uma vez que tinham que estar refletidos nas políticas e programas, que contemplavam a promoção da equidade de gênero como direito imprescindíveis para a emancipação da mulher.

Lembremos, que o próprio governo comprometeu-se a ter em consideração as questões de gênero na planificação e implementação das atividades em todas as áreas, em particular a educação escolar, promovendo, para isso, a igualdade das relações de gênero, incluindo a remoção de barreiras que afetam os cidadãos, em particular, as mulheres e as moças, como condição essencial para um desenvolvimento sustentável centrado na pessoa humana. Foram assumindo no Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011, que também, ainda é necessário rever os currículos, particularmente os materiais didáticos em termos da sua sensibilidade a questões de gênero. Uma vez que a avaliação do PEEC (2005) observou que “... Nacionalmente as questões de gênero não são majoradas no currículo e materiais do ensino primário” (incluindo os da formação de professores).

As discussões sobre o papel do Estado, principalmente da educação escolar, suas políticas, leis e currículo na construção da identidade moçambicana e no garante da unidade nacional não são recentes, pois, existe uma vasta literatura que aponta para a educação escolar como o alicerce fundamental de difusão e inculcação da ideia política de identidade moçambicana e unidade nacional. Mas, tem sido pouco explorado até

⁴ A Unidade de Gênero é um núcleo composto por um grupo de técnicos que respondem pelos assuntos de gênero nos vários níveis de gestão da educação e cultura. A nível central, esta unidade é coordenada pela Direção de Programas Especiais, através do Departamento de Gênero. É à Unidade de Gênero que cabe assegurar a implementação do PEE na perspectiva de gênero e assegurar, monitorar e avaliar a implementação dos programas setoriais na perspectiva de gênero, bem como coordenar as atividades dos pontos focais dos órgãos centrais, departamentos provinciais, distritais e núcleos das escolas e assegurar a igualdade e equidade de gênero no recrutamento, progressão e capacitação do pessoal do setor da Educação e Cultura.

⁵ Plano Nacional para o avanço da mulher 2002-2006 (PNAM); Política de gênero e estratégias de implementação -2006 (PGEI); Plano de ação para integração de gênero (PAIG).

então, no domínio da sociologia da educação, a importância e o papel que as políticas educacionais, leis e currículo, em particular o livro didático que é a sua objetivação tem ou pode ter no processo de promoção das diferenças ou da igualdade de gênero entre homem e mulher em Moçambique. Pois, limitam-se, na sua maioria, os trabalhos a contemplar o crescimento do índice de ingressos de moças no sistema nacional de ensino como a chegada, o fim último da emancipação da mulher. Se negligenciando, a possibilidade da ocorrência daquilo que Bourdieu (2003) chamou de diferenças na igualdade (desigualdades de gênero no processo de ensino e aprendizagem).

É tentando ir além das estatísticas, do crescimento do índice de ingresso de mulheres/moças no sistema nacional de ensino, como o ponto de chegada da emancipação das mulheres, que definimos como objetivo geral da nossa pesquisa: Analisar como os livros didáticos do ensino primário em Moçambique representam os papéis de gênero, bem como verificar se questionam ou reproduzem os papéis socialmente aceitos para homens e mulheres. Para atingir esse objetivo geral, pretendemos de uma maneira específica (i) identificar como é apresentada a divisão do mundo homem e da mulher nos livros didáticos, desde a divisão social do trabalho, bem como, se os enunciados dos livros reafirmam ou não a bipolaridade masculino e feminino nas relações de gênero, (ii) descrever a representação das passagens textuais e figuras subliminares que procuram produzir identidades distintas ou iguais entre homens e mulheres por meio de uma sexualização dos espaços domésticos e do mercado de trabalho, (iii) e por fim verificar se, e de que maneira, os livros didáticos reproduzem uma separação espacial que captura homens e mulheres em territórios opostos, disponibilizando uma hierarquia socioeconômica e cultural entre eles.

Consideramos pertinente o presente tema na medida em que pode nos fornecer bases científicas que possam contribuir na elaboração de políticas de educação mais equitativas e capazes de abranger todos os indivíduos de maneira igualitária independentemente de sua etnia, condição econômica e em particular do seu gênero. Esperamos igualmente, que este trabalho denuncie ou mostre de que maneira mesmo em face do crescimento galopante do índice de ingresso de meninas no sistema nacional de ensino, as políticas públicas para educação, currículo e políticas do livro didático podem estar a contribuir para a reprodução estrutural ou institucional das diferenças de gênero na educação escolar ou para promoção de igualdade de gênero.

Sob ponto de vista sociológico tornou-se relevante na medida em que pode nos possibilitar mostrar os aspectos de ordem socioculturais que determinam ou estariam por detrás da maneira como se encontram representados os papéis de gênero nos livros didáticos de ensino primário em Moçambique. Entendemos que o contributo teórico que este trabalho trás para área de investigação sociológica sobre gênero e educação é o fato de poder indicar-nos construções culturais, criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (relação de poder entre os sujeitos), no qual, o gênero é social e culturalmente construído.

Para a reflexão e análise teórica das representações de gênero presentes nos livros didáticos, usamos os pressupostos teóricos trazidos pelo sociólogo francês Bourdieu em sua obra intitulada: “*A Dominação Masculina*”, pois apoiado nesta obra podemos abandonar a romântica e ilusória ideia que tende a reduzir à equalização nas relações de gênero a entrada das mulheres no espaço público (embora importante, especialmente no acesso ao trabalho e principalmente educação, da qual o trabalho muitas das vezes depende) deixando do lado o papel que as estruturas objetivas têm na inculcação do arbitrário cultural da dominação, mesmo em face de uma igualdade numérica, o que Bourdieu chamara de “diferenças na igualdade” (BOURDIEU, 2003).

Faz-se igualmente relevante a obra de Bourdieu para nossa análise, na medida em que ele nos faz perceber que a abertura para as mulheres do espaço público não representou e nem poderia por si só representar uma equalização nas relações de gênero. Pois, o processo de diferenciação entre homens e mulheres se deslocou, atuando muito mais na apreciação do valor da atividade masculina e feminina. Em poucas palavras, a forma de organização social androcêntrica permanece, pois dentro da tão aplaudida igualdade de acesso notou a diferença da valorização e de prestígio entre homem e mulheres. Mas do que acesso, as mulheres/moças outrora excluídas do sistema nacional do ensino precisam permanecer e ter direitos e deveres iguais aos homens independentemente do seu gênero, classe social, filiação política ou condição étnica, no processo de ensino e aprendizagem.

É baseado nesta constatação que Bourdieu parte para demonstrar que a mudança social, que gere igualdade nas relações de gênero, deve partir das instituições que produzem e reproduz o imaginário androcêntrico, a família, a escola, a Igreja e o

Estado. Pois, é onde este imaginário continuamente se reforça, criando nos corpos e nas mentes de homens e mulheres disposições permanentes para perceber a dominação masculina como algo *naturalmente* justificável. Para esta importante tarefa, ainda não plenamente (ou apenas superficialmente) realizada, que Bourdieu se dedica na obra a dominação masculina. O que nos ajuda, por meio da análise das representações de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique a não sermos reféns das estatísticas (que apontam para uma equidade de gênero entre homens e mulheres no ensino primário nacional, olhando somente para o crescimento do índice de acesso das meninas ao ensino primário), mas a buscarmos analisar como a mulher e homem são representados nos materiais didáticos, tentando assim, averiguar se as políticas, currículo e os planos estratégicos educacionais assentes nas perspectivas de gênero estão sendo incorporados nos manuais didáticos usados no processo de ensino e aprendizagem no ensino primário nacional.

Tendo como foco principal de análise, as representações de gênero presentes nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, recorreremos como referência metodológica, a análise de conteúdo. Para isso, faremos referência aos pressupostos constituintes dessa metodologia, na perspectiva de Bardin (1977), destacando fora a sua evolução histórica e importância, os três passos pelos quais se organiza, falamos da pré-análise, que nos ajudará por meio da observação do conteúdo dos livros a selecionar os conteúdos relevantes a nossa pesquisa; a exploração do material e o tratamento dos resultados que compreende a inferência alicerçada na interpretação teórica.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, situamos geograficamente o país no nível do continente (africano), salvaguardando sua divisão administrativa, o contexto social, econômico e cultural. Também, fazemos referência a evolução do sistema nacional de educação, descrevendo-o em três momentos: educação tradicional, educação colonial e educação pós-independência. Destacando também, as três ondas de reformas educacionais, que marcaram a evolução do sistema nacional de educação após a independência até os dias atuais. No segundo capítulo, fazemos referências a diferentes pesquisas e trabalhos, que nos foram úteis para a formulação da nossa problemática, que nos ajudaram na reflexão sobre o assunto em estudo, essa constitui a parte inerente à formulação do problema de pesquisa, que culmina com um questionamento e uma resposta provisória ao mesmo, hipótese.

No terceiro capítulo, fazemos referência aos pressupostos teóricos usados para a reflexão e análise das representações de gênero presentes nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, destacando os pressupostos da dominação masculina de Bourdieu (2002) e operacionalizando na análise os conceitos de *habitus* e violência simbólica, sem os quais se torna quase impossível pensarmos a dominação masculina nas relações de gênero. No quarto capítulo, destacamos os pressupostos metodológicos que alicerçaram a nossa análise dos conteúdos dos livros didáticos em análise, aqui destacamos a obra de Bardin (1977). E por último, no quinto capítulo fazemos a apresentação, análise e reflexão teórica das representações de gênero retiradas dos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, que foram selecionadas para a análise.

2. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

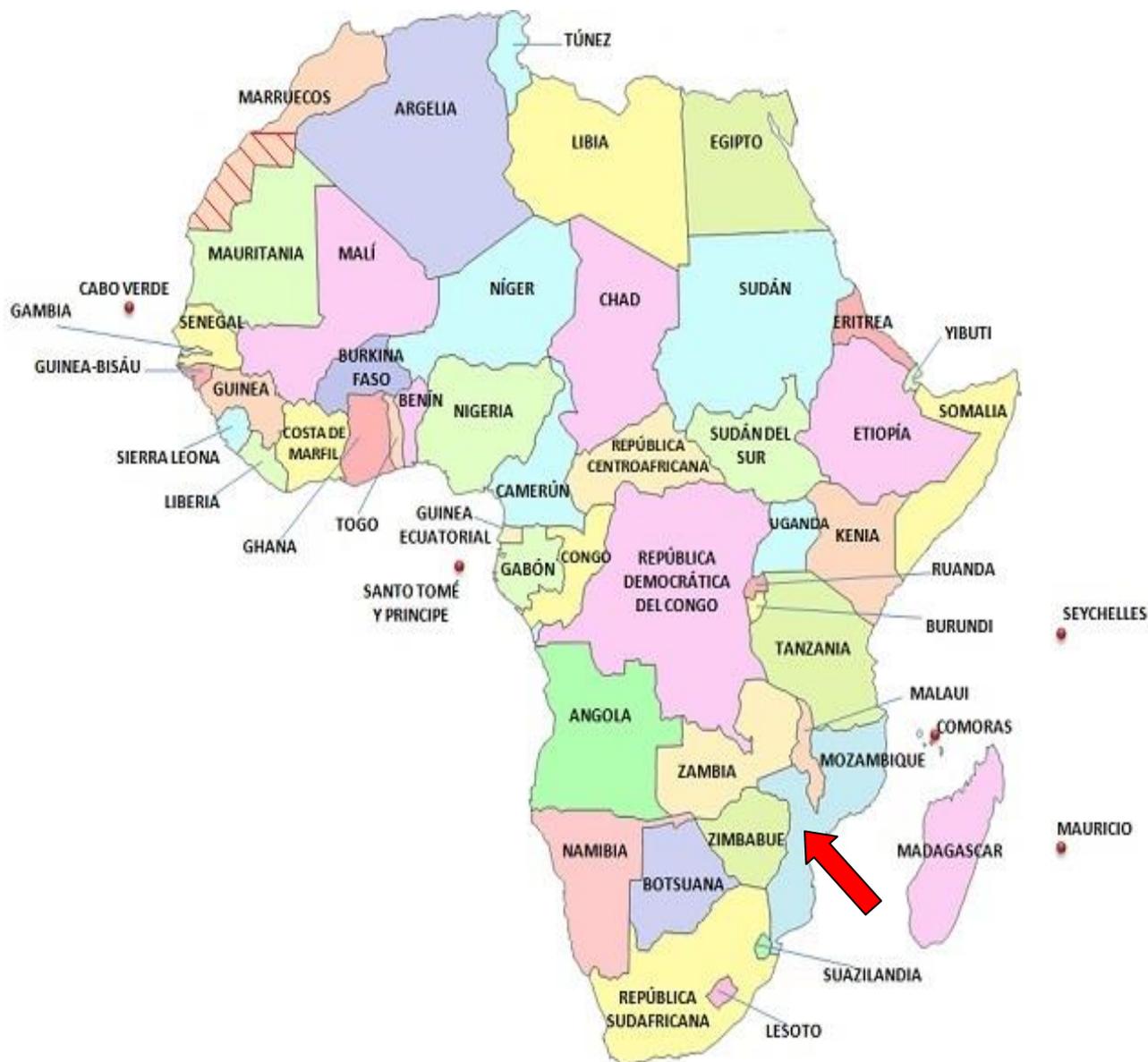
2.1 Sobre Moçambique

Moçambique foi uma das colônias portuguesas que se libertou do jugo colonial em 25 de junho de 1975 e começou o projeto da reconstrução nacional que culminou com a reestruturação das instituições sociopolíticas e econômicas, da história e das identidades nacionais. Geograficamente, Moçambique situa-se no sudeste do continente africano, na região da África Austral, entre os paralelos 10° 77' e 26° 52' de latitude sul e entre 30° 12' 40' 51' de longitude a leste. Tem uma superfície territorial de 799.380km² e 20.530.714 habitantes, segundo o censo de 2007. A densidade populacional perfaz 24 habitantes por km². Em termos de limites, confina-se com a Tanzânia ao norte; Malawi, Zimbabwe e Zâmbia ao oeste; África do Sul e Suazilândia ao Sul e o Oceano Índico a Leste, de acordo com o mapa do continente africano. Nessa região e em todo Oceano Índico, é o único país de língua portuguesa. Todos os países confinantes, por tradição colonial ou influência política, têm o inglês como língua oficial (PGM⁶, 2014).

Mostramos em seguida sua localização no continente africano, apontando o país (Moçambique) com uma seta vermelha.

⁶ Portal do Governo de Moçambique (<http://www.portaldogoverno.gov.mz/>)

Mapa:1 Localização da República de Moçambique no Continente africano



Fonte: BASÍLIO (2010)

Administrativamente, Moçambique está dividido em 10 províncias, 128 distritos, 439 postos administrativos, 1048 localidades e 43 municípios, sendo Maputo, a capital. Nos últimos anos, a cidade de Maputo adquiriu o estatuto de província, dividida em 8 distritos e 4 municípios. Assim, a capital tem um governador provincial e é a décima primeira província. Mas a falta de separação entre a cidade e a província de Maputo faz com que oficialmente se registrem até então 10 províncias, segundo ilustra o mapa de Moçambique (PGM, 2014).

Mapa 2: Divisão administrativa de Moçambique



Fonte: BASÍLIO (2010)

Em cada província, há um governador e um secretário permanente nomeado pelo Presidente da República e, diretores provinciais, que representam todos os ministérios. O distrito tem um administrador e diretores distritais e o posto administrativo tem um chefe de posto e de setores, que representam a vida política e socioeconômica do distrito. Essa estrutura mantém um governo central e altera a divisão administrativa concebida pelo antigo aparato colonial. Os municípios foram criados para responder à política de descentralização do poder e são regidos por um presidente do conselho municipal, eleito democraticamente, coadjuvado por deputados municipais e por vereadores de vários setores da vida socioeconômica e política do município (PGM, 2014).

Em termos econômicos, sociais e culturais, Moçambique se apresenta como um país multicultural e étnico. Aproximadamente 70% da população vivem na zona rural.

Na capital do país, a Cidade de Maputo, vive cerca de 5,3% da população. Nas duas províncias mais populosas, Nampula e Zambézia vivem quase 40% da população. Segundo o Censo de 2007, mais de metade da população (51,8%) é do sexo feminino, variando de 55% nas províncias de Gaza e de Inhambane a 50,5% nas províncias de Nampula e Niassa. O crescimento anual da população é de 2,6%. Mais de metade da população (52%) está no grupo etário de 0-18 anos e 20% no grupo etário 6-12 anos. Uma população tão jovem, que ainda não produz, coloca uma forte pressão sobre a economia do país que tem que assegurar a realização das necessidades básicas deste grande grupo de consumidores de produtos económicos e de serviços públicos (PGM, 2014).

Após a guerra civil⁷ dos 16 anos, a reconstrução do país começou em 1992, com a assinatura do Acordo Nacional de Paz. Desde então, a economia do país vem crescendo a um ritmo de cerca de 7-8% por ano (PIB). A inflação é de cerca de 10%. A despesa do Estado representa cerca de 30% do PIB. A despesa financiada por recursos externos através de donativos e créditos atinge os 45% do Orçamento de Estado (OE). O crescimento económico ao longo dos últimos anos tem facilitado a expansão dos serviços básicos em todo o país em termos de acesso à educação, saúde e saneamento, com maiores progressos nas zonas rurais (*Idem*, 2014).

A proporção da população na escola aumentou de 30,8% em 2002-2003 para 37,3% em 2008-9. A taxa de analfabetismo diminuiu de 60,1% em 2001 para 48,1% em 2008. Apesar do crescimento económico, 54% da população ainda vive abaixo da linha de pobreza em consequência de uma estagnação na diminuição da pobreza no período entre 2002/2003 e 2008/2009 ao nível nacional. Existem grandes diferenças entre regiões e províncias, com evolução positiva a Norte, mas com indicações de aumento da pobreza na zona Centro (províncias da Zambézia e de Sofala) no mesmo período (PGM, 2014).

A zona Centro é a mais vulnerável aos choques climáticos. Ademais, os indicadores de nutrição para crianças com menos de cinco anos de idade mostram pouco

⁷ Guerra entre a Frelimo e Renamo, que inicia após a independência, em 1976 e termina com os acordos de paz de Roma em 1992. Guerra causada pelos membros desertores da FRELIMO que criaram seus próprios movimentos de resistência contra a FRELIMO, alegando terem estes últimos, traído os ideários que norteavam a luta de libertação nacional e da criação de uma nova nação.

progresso a nível nacional, aparentemente sem grande correlação com o nível de pobreza e de consumo da família.

A República de Moçambique é um Estado de Direito Democrático, alicerçado na separação e na interdependência de poderes, no pluralismo político e na liberdade de expressão. É um Estado cuja constituição reafirma, aprofunda e consagra sua soberania e garante os direitos e as liberdades fundamentais dos cidadãos. No seu conjunto, as mudanças de um estado de vida, de lugar, de situação social e de idade das pessoas na República são acompanhadas por rituais tradicionais, geralmente festivos impregnados de profunda significação social, política, religiosa e cultural. Os ritos caracterizam a tradição educacional e marcam a etapa fundamental de passagem para a vida adulta e de integração social e ontológica (PGM, 2014).

Moçambique como Estado unitário, soberano no concerto nacional, internacional e politicamente organizado, constituiu-se, em 1975, com o fim de um sistema colonial e, como Estado democrático e multipartidário, constituiu-se, em 1994, com o término da guerra interna entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO). A FRELIMO, uma força política oficialmente fundada no dia 25 de junho de 1962, com o objetivo de lutar contra o aparato colonial português, foi o único movimento reconhecido internacionalmente que conduziu a luta até a negociação da independência, em Lusaka. Após a negociação, a FRELIMO formou um governo de transição, em 1974, e assumiu a árdua tarefa que consistiu em organizar as instituições do Estado, dentre as quais, a escola era o alicerce fundante (BASÍLIO, 2010).

Em 1977, durante o III Congresso³, a FRELIMO transformou-se em partido político, de cunho marxista-leninista e, a partir desse ano, instituiu e consagrou o princípio do “Homem Novo” que veio dar significado à idéia de moçambicanidade. O “Homem Novo” norteou o Sistema Nacional de Educação cuja formação perpassou todo o programa político da FRELIMO, significando a construção de uma nova identidade que se contrapõe à construída pelo aparato do colonialismo. Durante a transição e a execução das políticas socialistas, “o Estado tentou reorientar as políticas sociais públicas, visando diminuir as desigualdades criadas pelo sistema colonial e abrir a possibilidade de acesso a oportunidades a todos os cidadãos, com alargamento dos

seus direitos sociais” (SANTOS; CRUZ E SILVA, 2004, p. 20). Foi nesse contexto que o governo nacionalizou as áreas econômicas e serviços sociais como saúde, habitação, justiça e educação com o fim de construir e consolidar um Estado democrático monopartidário que pretendia atingir elevados índices de participação popular.

No processo de nacionalização, um dos projetos políticos priorizados pelo governo pós-independente foi à organização de um sistema de educação que refletisse a nova realidade moçambicana. Trata-se, na óptica de José Luís Cabaço (2007, p. 34), de “uma educação que assumisse a tarefa de desmistificar o paradigma colonial, passando a ser instituição de difusão da ciência, tecnologia e ideologia”. A escola, uma das instituições responsáveis pela organização da cultura e da identidade nacional, teve um papel crucial na consolidação das políticas do governo da FRELIMO.

Para a FRELIMO, educar para a moçambicanidade tornara-se um projeto prioritário e indispensável do Estado novo. Nessa concepção, a educação era um instrumento básico de formação e de desenvolvimento nacional. A reconstrução do patrimônio sociocultural, da moçambicanidade e das instituições do Estado exigia a organização de um sistema de educação e de um currículo nacional que pudesse veicular uma língua comum e uma História nacional. Assim, o Estado e a escola tornaram-se instituições políticas de promoção da unidade nacional e da identidade política moçambicana. Mas, na formação da moçambicanidade, o Estado negligenciou, no primeiro momento, as etnias, as culturas locais em nome da unidade com o pressuposto de que uma cultura única, estrategicamente, facilitaria a emergência de uma identidade política comum entre as etnias. Esse desafio foi assimilado pela escola no sentido de inculcar nos alunos que Moçambique é um território de todo o povo e não de uma determinada etnia. Contudo, antes de usufruir os frutos da revolução, Moçambique entrou em guerra de movimento protagonizada pela RENAMO. A guerra entre a FRELIMO e a RENAMO retardou o projeto da moçambicanidade (BASÍLIO, 2010; MINDOSO, 2012).

Entretanto, terminada a guerra, em 1992, abre-se uma nova era política em Moçambique, o país mudou do regime monopartidário para o regime pluripartidário e introduziu uma política baseada na democracia multipartidária e participativa. Nesse momento, Moçambique constituiu-se em Estado de direitos baseado no pluralismo de

expressão e no respeito e garantia das liberdades fundamentais dos cidadãos. Desde 1975, a FRELIMO dedicou-se pela construção da moçambicanidade resultante da coesão política baseada em princípios nacionais que, de um lado, preservassem a unidade necessária ao Estado recém-formado e, de outro, defendessem a pluralidade étnica da população moçambicana. Assim, a moçambicanidade foi se construindo através das alianças políticas, dos acordos entre diferentes grupos étnicos e de consensos entre os diferentes partidos políticos. No meio das alianças políticas, o Estado moçambicano construiu uma identidade política baseada na unidade.

2.2 Organização do Sistema de Educação em Moçambique

O sistema de educação apresenta-se, como um processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a aceitação (passiva ou crítica) e a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais. No caso de Moçambique, esse sistema pode ser descrito em três momentos: *educação tradicional*, *educação colonial* e *educação pós-independência*. Interessando-nos para o presente estudo, as três “ondas” de reforma do sistema nacional de educação que marcam o período posterior à independência, o terceiro momento (educação pós-independência).

A educação tradicional marca o período antes da entrada colonial portuguesa em Moçambique, caracterizava-se por um tipo de educação não sistematizada, ministrada nos ritos de iniciação, que acontece uma vez por ano, no verão. Ela é organizada e dada pelos (as) anciãos (as). A educação tradicional transmite conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais culturais, sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenómenos da natureza. Pela iniciação e ritos, pelos dogmas e superstições, pela religião, magia e pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo étnico, na família, na sua tribo, etnia e raça.

Entretanto, esse sistema de educação ocorre de forma separada entre jovens de gêneros diferentes: meninos e meninas. O seu objetivo é tornar os jovens membros

ativos na sociedade e reconhecidos como pessoas adultas e responsáveis. Para as meninas, os ensinamentos gravitam em torno do respeito e da obediência às pessoas mais velhas e ao marido, enquanto que para os meninos, além do respeito e da obediência, os ensinamentos cingem-se às responsabilidades masculinas. Os meninos aprendem a serem, pais, chefes de família e a se imporem sobre a esposa. Esse tipo de educação tem, ainda, grande importância e um grande impacto na vida das pessoas não escolarizadas, em povoações rurais isoladas, sem acesso a outras formas de educação, mas tem, também, muita relevância para setores urbanos escolarizados (BASÍLIO, 2010).

A par da forma tradicional de educar, o aparato colonial organizou um tipo de ensino alternativo, paralelo à educação tradicional, seguindo a tendência de formação do nascente sistema estatal de ensino moderno europeu. O objetivo da organização de ensino (sistema de educação) por parte do colono português era formar mão-de-obra alfabetizada para atender o desenvolvimento das relações coloniais e garantir a posse e o domínio sobre o território colonial. Nesse contexto, a educação em Moçambique baseava-se em leitura, escrita e contagem para permitir o enquadramento dos trabalhadores num mundo do mercado capitalista. Segundo MEC⁸ (1980, p. 13): “o tipo de ensino que o colonialismo estabelece é, tanto na sua estrutura quanto na sua forma e substância, um projeto educativo para refletir e reproduzir a exploração do homem pelo Homem, a opressão e dominação colonial”.

Assim, pode-se dizer que a dominação colonial portuguesa em Moçambique, impôs uma educação que visava à reprodução da exploração, da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação. Pois, era um sistema de ensino excludente, que se encontrava dividido entre ensino indígena e oficial (como era chamado o ensino destinado aos filhos dos colonos). Os currículos para esses ensinamentos eram totalmente diferentes, sendo um destinado para os indígenas, com conteúdos centrados no trabalho manual; as competências definidas para esse currículo não passavam da formação para o trabalho, contrapondo-se ao currículo chamado oficial, relegando-se para o terceiro plano a formação para a cidadania e a socialização dos valores culturais locais. É aqui central, vemos como as políticas, currículo e manuais

⁸ Antes Ministério da Educação e Cultura e atualmente chamado de Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano desde 2014.

didáticos podem tomar posições ideológicas que produzem e legitimam a opressão, e nos ajudam a desmistificar a ideia romântica e idealista de neutralidade das políticas educacionais no processo de ensino e aprendizagem dos povos colonizados ou quer sejam independentes e democráticos.

O ensino indígena que respondia aos africanos visava reproduzir e perpetuar a exploração do Homem pelo Homem e a dominação. De fato, como descreve o MEC, o ensino indígena pretendia: Refletir e reproduzir as relações de produção capitalista e opressão colonial; reproduzir a classe dirigente; preparar a força de trabalho barata ou mesmo gratuita, submissa, despersonalizada; criar intermediários na exploração, continuadores do sistema de opressão econômica, social e cultural. (MEC, 1980).

De outro lado, funcionava o ensino oficial que tinha por objetivo inculcar nos alunos o conceito de Portugal como pátria-mãe e nação intercontinental. Esse ensino foi assumido pelas organizações religiosas. Como destacam Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 13) toda “a educação dos filhos dos portugueses é garantida por padres, alguns professores particulares, escolas regimentais, etc., já que só em Agosto daquele ano é que foi estabelecido o regime das escolas públicas em Moçambique”. Os dois currículos objetivavam inculcar aos moçambicanos uma identidade estrangeira, portuguesa.

Quanto à sua estrutura, o ensino indígena estava organizado em três tipos: a) o *ensino primário rudimentar* que compreendia três classes⁹, (1ª, 2ª e 3ª classes). Cada uma delas era feita em dois anos, o 1º ano elementar e 1º principal. b) o *ensino profissional* que funcionava nas Escolas de Artes e Ofícios e abrangia alunos com maiores de 10 anos de idade; destinava-se a habilitar profissionalmente em atividades que facilitassem o enquadramento na comunidade. Segundo Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p.104), “os rapazes aprendiam fundamentalmente os ofícios de serralheiro e ferreiro, de alfaiate, de sapateiro e de carpinteiro e marceneiro, enquanto que as meninas frequentavam cursos de costura e economia doméstica”; e, c) o *ensino normal* destinado à formação de professores para as escolas rudimentares. Quanto à formação de professores para o ensino indígena, existiam três categorias, a considerar: 1) professores do 5º ano do liceu mais dois anos do magistério primário para lecionar

⁹ O termo classe é usado em Moçambique e é equivalente ao termo série no Brasil. Contudo, a pesquisa usa o termo classe no lugar de série como é usual em Brasil.

até 4ª classe; 2) professores da 4ª classe mais quatro anos de formação profissional para lecionar até 3ª classe; 3) professores cuja habilitação era 4ª classe mais um curso de duração de dois meses para lecionar até 2ª classe. Esses professores asseguravam a educação indígena em Moçambique, embora sua formação fosse deficiente (SILVA, 2007; BASÍLIO, 2010).

Contudo, o ensino oficial foi organizado e destinado apenas para os filhos dos colonizadores e assimilados. Os conteúdos deste último giravam em torno da formação para cidadania e as competências eram: leitura, escrita, cálculo, domínio da história e geografia de Portugal. Segundo as declarações de Silva Cunha, ministro do Ultramar, a educação oficial tinha o compromisso de formar os “cidadãos capazes de compreender plenamente os imperativos da vida portuguesa, interpretá-los e transformá-los numa realidade constante, a fim de assegurar a continuidade da nação” (MATEUS, 1999, p. 38). Portanto, a tarefa do ensino oficial era inculcar nos alunos a cidadania portuguesa e pertença a Portugal como pátria-mãe. Esse ensino foi assumido mais tarde pela igreja católica.

O terceiro e último sistema de educação, o pós-independência, é caracterizado pela luta armada de libertação nacional, que representou a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo, as concepções negativas da educação tradicional e opressoras do sistema colonial. Assim, a sociedade moçambicana liderada pela FRELIMO e empenhada na construção do socialismo, fez da educação um direito fundamental de cada cidadão e figurou-se como instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Foi tomado como meio básico para aquisição da consciência social requerida para a transformação revolucionária e para as tarefas do desenvolvimento socialista (BASÍLIO, 2010; MINDOSO, 2012).

Assim, na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deveria, no seu conteúdo, estrutura e método conduzir a criação do “homem novo”. Deveria garantir a formação de quadros para necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural. Isto é, deveria contribuir igualmente, para a formação de um homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificada, profissionalmente e tecnicamente capacitada e culturalmente livre, liberto

de toda carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional, de modo que seja capaz de assimilar e utilizar a ciência e técnica ao serviço da construção de um homem novo, possuído de uma nova identidade moçambicana, neste caso a revolucionária (MEC, 1983).

Em contraposição à política colonial, a FRELIMO começou a organizar a educação nas zonas libertadas¹⁰, uma educação totalmente desvinculada à educação colonial que não só capitalizava a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas, mas a formação científica, moral e humana (cidadania). Assim, a FRELIMO desmontou a estrutura educacional colonial e organizou um sistema de educação que foi decisivo na mobilização de recursos humanos para a luta de libertação nacional, na mudança de comportamento das populações, na construção da unidade e identidade políticas entre diferentes grupos étnicos de Moçambique.

Para os fins da revolução, estabelecimento de um Estado novo e construção de um novo homem, livre da alienação da tradição e da opressão presentes no sistema de educação tradicional e colonial respetivamente. A escola foi concebida como a primeira arma de combate ao colonialismo, ao tribalismo e de consolidação da unidade e firmamento da nova identidade moçambicana. Assim, a FRELIMO foi organizando o sistema de educação obedecendo aos padrões da modernidade. Com efeito, um ano depois da sua fundação, dois programas ocupavam agenda política: a instrução militar e a formação educacional.

De acordo com Mazula (1995 p. 67) “a formação educacional era a mais relevante para o desenvolvimento da luta revolucionária e necessária para a organização eficaz do sistema do ensino tanto na forma quanto em conteúdo”. A educação colonial não tinha dado importância ao desenvolvimento da população nativa nem a formação para a moçambicanidade. Mas, a FRELIMO insistiu na formação de cidadãos capazes de tomar consciência sobre a situação política de Moçambique, por essa razão definiu a educação como a principal arma para o desenvolvimento humano. A escola nascida da FRELIMO chamar-se-ia a “*escola para o povo*” no sentido da inclusividade. Essa escola abria-se para o cotidiano e distanciava-se totalmente da escola colonial. A escola,

¹⁰ Primeiras províncias conquistadas durante a luta armada de libertação Nacional.

para a FRELIMO, devia ser uma base de formação militar, política, científica e humana das pessoas, (a escola parece sempre atender a necessidade do momento de quem detém o poder político). Segundo Eduardo Mondlane¹¹, era preciso educar o povo, para este descobrir o “feitiço” do colonialismo, mas também assimilar a nascente ideologia política de vertente socialista da FRELIMO. Só com a educação, o povo poderia tomar o poder dizia o saudoso patrono da unidade nacional (BASÍLIO, 2010).

Afirma Mazula (1995), que as escolas eram locais de preparação militar e de difusão das ideologias do partido FRELIMO. Elas tinham um caráter fundamentalmente revolucionário e o currículo das escolas se fundamentava nos princípios da educação socialista e no paradigma de formação do Homem Novo, do novo Estado, da nova sociedade e da nova identidade. Vejamos aqui a parcialidade e fidelidade do currículo, políticas educacionais e o material didático ao projeto ideológico e político da FRELIMO, caracterizado pela construção da identidade moçambicana que levaria a unidade nacional. A imparcialidade da escola é estar do lado de quem define suas políticas, currículo e programas educacionais, o estado.

Para Cabaço (2007), o currículo escolar da época tinha o caráter revolucionário e a escola era alavanca para a luta revolucionária, base para redimensionar o sentimento do homem moçambicano e para a construção de identidade sociopolítica e cultural, sepultada pelo colonialismo e diferenças étnicas do país, que não encontravam elo de união da extensiva diversidade.

O currículo da FRELIMO fundamentava-se nos princípios da educação socialista, embora, nessa altura, o Partido Frelimo não se afirmasse explicitamente como socialista, mas guiava-se pelos princípios políticos do marxismo-leninismo. Com a proposta curricular da Frelimo, pode-se concluir que, até 1974, em Moçambique, existiam três currículos: um organizado pela Frelimo e dois estruturados pelo aparato colonial. Os desafios que se seguiram logo após transferência de poder no setor da educação gravitaram-se na organização do currículo único, cabendo à Frelimo reestruturar o sistema de educação fundamentado em contextos sócio-históricos e culturais da realidade moçambicana independente. Dai seguiram os próximos passos

¹¹ Fundador da Unidade Nacional e Primeiro presidente da FRELIMO.

que deram origem as três subsequentes “ondas” de reforma educacional que marcaram o sistema nacional de educação dos anos 80 até os dias atuais.

Após a independência foi organizado, um currículo que pudesse integrar todos os cidadãos moçambicanos independentemente da sua categoria social. No início de 1975, dois grandes acontecimentos ocorreram no campo de educação. O primeiro diz respeito ao I Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério de Educação e Cultura que decorreu na Cidade da Beira. O seminário durou dez dias e contou com a presença de professores primários e secundários e quadros de todas as províncias com uma rica experiência de educação adquirida nas zonas libertadas. O seminário teve como objetivos discutir e definir os métodos de organização das escolas e analisar os programas em curso, à luz de novas políticas educacionais.

Procedeu-se, nesse seminário, com: 1) a elaboração de novos conteúdos da 1ª a 11ª classes, na base de alteração de conteúdos, 2) introduziu-se a disciplina de Educação Política, 3) introduziu-se o estudo político no seio dos professores, 4) introduziu-se a disciplina de História e Geografia de Moçambique, com caráter obrigatório durante o ano de 1975, 5) introduziu-se, no currículo escolar, atividades culturais como forma de afirmação da personalidade moçambicana, 6) deu-se um valor especial às atividades produtivas, no princípio de ligação do estudo à produção, da teoria à prática. (MEC, 1980).

A disciplina de Educação Política visava inculcar nos alunos a ideia de que Moçambique é fruto da luta de libertação e, portanto, deixou de ser domínio dos colonizadores para ser o Estado livre dos e para os moçambicanos. Os conteúdos dessa disciplina versavam sobre a moçambicanidade e a unidade política e articulava-se com os conteúdos da História e da Geografia de Moçambique. A tarefa que assiste a todos os moçambicanos é organizar o Estado e incentivar a aprendizagem dos conteúdos de âmbito nacional. Em abril de 1975, realizou-se um Seminário Nacional de Alfabetização, em Ribáue, província de Nampula. O seminário visava avaliar as experiências da educação de adultos, redefinir os objetivos e reafirmar o papel fundamental de alfabetização na Reconstrução Nacional. Os dois seminários tiveram como alvo central a reforma educacional e foram propostas mudanças socioculturais e

políticas. A partir desses seminários, nasceram visões mais claras de uma concepção de currículo nacional impregnado da realidade moçambicana (BASÍLIO, 2010).

Amadurecidas as ideias discutidas nos seminários de 1975 e sua implementação nos cinco anos que se seguiram até os anos 80, em 1981, o MINED¹² elaborou um documento que foi apresentado na 9ª sessão da Assembleia Popular que se tornou fundamento jurídico do Sistema Nacional de Educação (SNE) denominado Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação. O documento deu posteriormente surgimento as três “ondas” de reformas educacionais que marcaram o sistema nacional de educação depois da independência até então, desde seus objetivos políticos, princípios pedagógicos e a estrutura do sistema. Passamos a apresentar as três “ondas” de reformas e suas respectivas leis que deram e dão o fundamento legal e político do Sistema Nacional de Educação.

2.3 A Lei 4/83 do SNE e a Primeira “Onda” de Reforma Educacional

A educação escolar, como processo de formação, de transformação e de socialização humana pressupõe transmissão de conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e valores construídos e aceitos na sociedade. Na sociedade moçambicana a organização da educação tinha por objetivo, na óptica de Samora Machel¹³ (1980) demarcar uma distância entre a educação tradicional e colonial com a educação revolucionária. Para Machel (1980, p.59) tratava-se de organizar uma educação que pudesse dar “uma personalidade moçambicana e progredisse no processo revolucionário”.

Assim, à luz de uma educação voltada para a moçambicanidade revolucionária, foi organizado o Sistema Nacional de Educação (SNE) e construído um currículo¹⁴

¹² Ministério da Educação, atualmente Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

¹³ Primeiro presidente de Moçambique independente.

¹⁴ Em Moçambique, a noção do currículo como organização do conhecimento escolar a partir do repertório cultural, ou seja, como artefato sociocultural organizado para a escola é muito recente. O seu uso na escola remonta à reforma de 2003, devido à presença significativa de peritos nacionais na área de Educação e Currículo. As duas grandes transformações operadas nos anos de 1983 e 2012, segundo os documentos oficiais, usaram o termo “Novo Sistema de Educação”, em lugar do novo currículo, opondo-

único nacional. A formação do Sistema Nacional de Educação marcou uma virada decisiva para a escola e para a identidade nacional. Em cumprimento das políticas do PPI¹⁵ direcionadas ao desenvolvimento do país pós-independência, foi concebido um instrumento jurídico - a lei 4/83 de 23 de Março de 1983 que derivou das Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação. A lei 4/83 fundamentava-se nos princípios gerais do socialismo e na formação do “Homem Novo” que se traduzia na construção de uma identidade moçambicana coesa.

O princípio do “Homem Novo”, livre dos grilhões da tradição e da opressão colonial, norteou a política socialista da Frelimo na construção do Estado independente e na organização da educação. A partir desse princípio, estabeleceu-se uma relação combinatória entre a cultura de assimilados e a cultura popular para responder a questão da moçambicanidade. A relação entre a ideologia socialista e a realidade ajudou a escola a educar para a moçambicanidade real e justa, a ensinar um conjunto de significados sociais, históricos e culturais nacionais. O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi definido à luz dos princípios gerais da Constituição da República criada em 1975 e dos princípios do nacionalismo africano. Pela lei, o SNE embasava nas experiências de educação desenvolvida durante a luta de libertação. Segundo o Boletim da República (BR), “fundamenta-se nas experiências de educação desde a luta armada até a presente fase da construção do socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no patrimônio comum da humanidade” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 13).

Para tanto, a Lei do SNE inspirava-se nos princípios do marxismo-leninismo pós-revolucionário, articulando vertical e horizontalmente, os princípios gerais e pedagógicos, os fundamentos políticos e ideológicos, os objetivos, as finalidades e a estrutura. O SNE expressava a necessidade de formação de cidadãos moçambicanos, a extensão da educação, o desenvolvimento técnico e científico, a promoção da cultura e a consolidação da aliança operário-camponesa. Segundo os princípios gerais da Constituição, a educação é um direito que se efetiva no acesso das crianças à educação escolar que, hoje, se traduz no princípio de educação para todos. Como se expressa no

se ao pré-sistema de educação organizado logo após a independência e, ao sistema de educação colonial, ambos denominados por Antigo Sistema.

¹⁵ Plano Prospectivo Indicativo.

BR¹⁶: “O Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras” (MOÇAMBIQUE, 1983, p.13). Embora, tenhamos que dizer que a execução desta prerrogativa não foi tão romântica quando sua concepção idealista.

A Constituição de 2004 que revoga a de 1990, no seu Art. 88, decreta:

Um, na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão; dois, o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.

Em termos de orientação política, o Artigo 1 do SNE conjugado com o Artigo 88 da Constituição, que define a educação como:

- a) Um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistêmica de todo o povo; b) reforço do papel dirigente da classe operária e aliança operário-camponesa (...); c) o instrumento principal da criação do Homem Novo, liberto de toda carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional.

Tanto na Constituição quanto na Lei do SNE, a educação é declarada como um ‘direito’ e um ‘dever’ de todo o cidadão, direito esse que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos. O artigo da Constituição acima citado que se dedica à educação do qual o dispositivo legal do SNE apoia-se pode constituir objeto de discussão na medida em que anuncia a educação como um dever do cidadão e não do Estado. O artigo deixa transparecer que o papel do Estado é apenas promover a extensão do que garantir a educação. Porém, quando o Estado regulamenta a atividade de instrução, a escola torna-se um bem público e a educação como um instrumento de criação e consolidação de

¹⁶ Boletim da República de 1983

uma cultura única, a cultura do Estado; como uma ferramenta de transformação humana e de difusão ideológica dos princípios da soberania, da cidadania e da unidade política que passou por cima dos núcleos étnicos, mas este teve grandes fracassos ao fomentar a exclusão das culturas e línguas locais. Aqui, a nosso ver a igualdade de gênero resume-se no anúncio de garante de mesmas oportunidades de acesso à educação entre homem e mulher, resumindo-se a isso, pois nenhuma referência é feita com relação à necessidade da promoção da igualdade de direitos, deveres, garante de mesmos prestígios, expectativas entre homem e mulher no próprio processo de ensino aprendizagem.

A exclusão das culturas e línguas locais se deve ao fato de a escola ter priorizado a criação de um forte laço de unidade e de sentimento coletivo; uma moçambicanidade coesa politicamente e, ter cimentado a consciência da nação única e o espírito de pertença à pátria. Nessa esteira, a escola proporcionava aos alunos conhecimentos sobre a Educação Política, a História e Geografia de Moçambique; um saber sobre os heróis nacionais e, exigia o respeito pelos símbolos da pátria: o hino e a bandeira¹⁷. A escola pretendia, com isso, inculcar nos alunos a consciência da moçambicanidade e garantir “uma educação uniforme das crianças, jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, operários, antigos combatentes da luta armada” (CASTIANO, 2005, p.65).

Em termos de objetivos preconizados pela lei 4/83, o SNE apresentava três fundamentais: “1) erradicação do analfabetismo; 2) introdução da escolaridade obrigatória; 3) formação de quadros capazes de suprir as necessidades do desenvolvimento econômico e social da investigação científica, tecnológica e cultural”. Estes três objetivos relacionavam-se entre si na alfabetização do trabalhador e na educação para a moçambicanidade política. No que diz respeito ao princípio básico do SNE, segundo o Art. 4º da Lei 4/83, foi a “formação do Homem Novo; um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial; um homem que assume os valores da sociedade socialista”. O “Homem Novo” significava, para a Frelimo, o fundamento da moçambicanidade (BASÍLIO, 2006, p.76).

¹⁷ Razão pela qual daquele período até então os livros didáticos levam estes símbolos em suas capas e a letra do hino nacional, sendo que também é entoado o Hino Nacional nas escolas do ensino primário até os dias atuais, em cada início dos turnos escolares.

Mas o que é o *Homem Novo*, extraído do marxismo-leninismo, e como se torna o objeto central do sistema de educação? A categoria do *Homem Novo* foi subsumida pela ideologia da Frelimo para referir-se aos novos sujeitos moçambicanos livres da ideologia colonialista; moçambicanos emergidos da revolução, capacitados para construir uma nova identidade sócio-política; o ‘novo’ tem um sentido temporal, nascido de um tempo e de uma realidade revolucionária. Segundo Cabaço (*apud* BASÍLIO, 2010), a Frelimo definiu três princípios fundamentais para a construção da categoria do Homem Novo, a saber:

(...) interiorizar em cada guerrilheiro e militante uma nova *práxis* (o trabalho manual, a disciplina militar, o empenho subjetivo por meio de libertação da iniciativa, etc.); proporcionar uma educação formal que lhe conferisse os instrumentos para se apropriar da técnica por meio do ‘conhecimento científico’ (...), e evitar que as estruturas e o pensamento tradicional se reorganizassem no interior da FRELIMO (CABAÇA *apud* BASÍLIO, 2010, p.121).

Ngunga (*apud* BASÍLIO, 2010, p.124) afirma que a categoria do “Homem Novo” foi determinante e significativa para a moçambicanidade oposta a todas as formas de identidade colonial. Mazula (1995, p.65) vai na linha de Ngunga afirmando que “o Homem Novo é uma nova moçambicanidade nascida da revolução e construída à luz da política socialista”. Mas, existem posições que afirmam que a categoria do “Homem Novo” é uma construção metafísica na medida em que não se referia a um sujeito determinado. De acordo com esses autores, o “Homem Novo” representou um modelo ideal da cultura e da ideologia socialista, significou a nova civilização, a nova forma de organização sociopolítica, a nova identidade moçambicana, a nova gestão e o novo poder. Atualmente a categoria do “Homem Novo” designa o homem empreendedor. Parece que esta categoria era uma manobra para união dos moçambicanos e nada mais de novo traria.

Mas, embora haja essas contradições na concepção dessa categoria, no viés da Frelimo, o “Homem Novo” ajusta-se à nova identidade, ao homem revolucionário, à nova sociedade socialista e aos novos valores em oposição aos velhos. A figura do “Homem Novo” foi criada com o objetivo de transformar todos os valores criados pelo

colonialismo e de categorizar novos valores ligados à realidade socialista. O “Homem Novo” é definido também como seiva da nação e continuador da Revolução Moçambicana. Assim, a lei 4/83 do SNE corporiza o princípio do Homem Novo e articula-o com outros três princípios; nomeadamente: a) o princípio de *unidade* que vai articular os vários subsistemas e níveis de ensino em termos de objetivos, conteúdos e metodologias; b) o princípio da *correspondência* entre objetivos, conteúdos e estrutura da educação e a transformação da sociedade e; c) o princípio de *articulação e integração* que sustenta a necessidade de articulação horizontal e vertical de todos os níveis do ensino dentro de cada subsistema de modo a permitir que cada utente tenha a possibilidade de formação e capacitação continuadas (BASÍLIO, 2010).

Em sua lei o SNE funda uma unidade dialética entre educação científica e a educação (ou instrução) ideológica, fazendo assim com que os programas e currículo e manuais didáticos e seus conteúdos de ensino refletissem a orientação política e ideológica do Partido Frelimo. Aqui a escola se faz não só um fator dinamizador do desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade, mas também inculcador e difusor de uma visão de mundo imbricada nos designios políticos assente na ideia do homem novo da Frelimo.

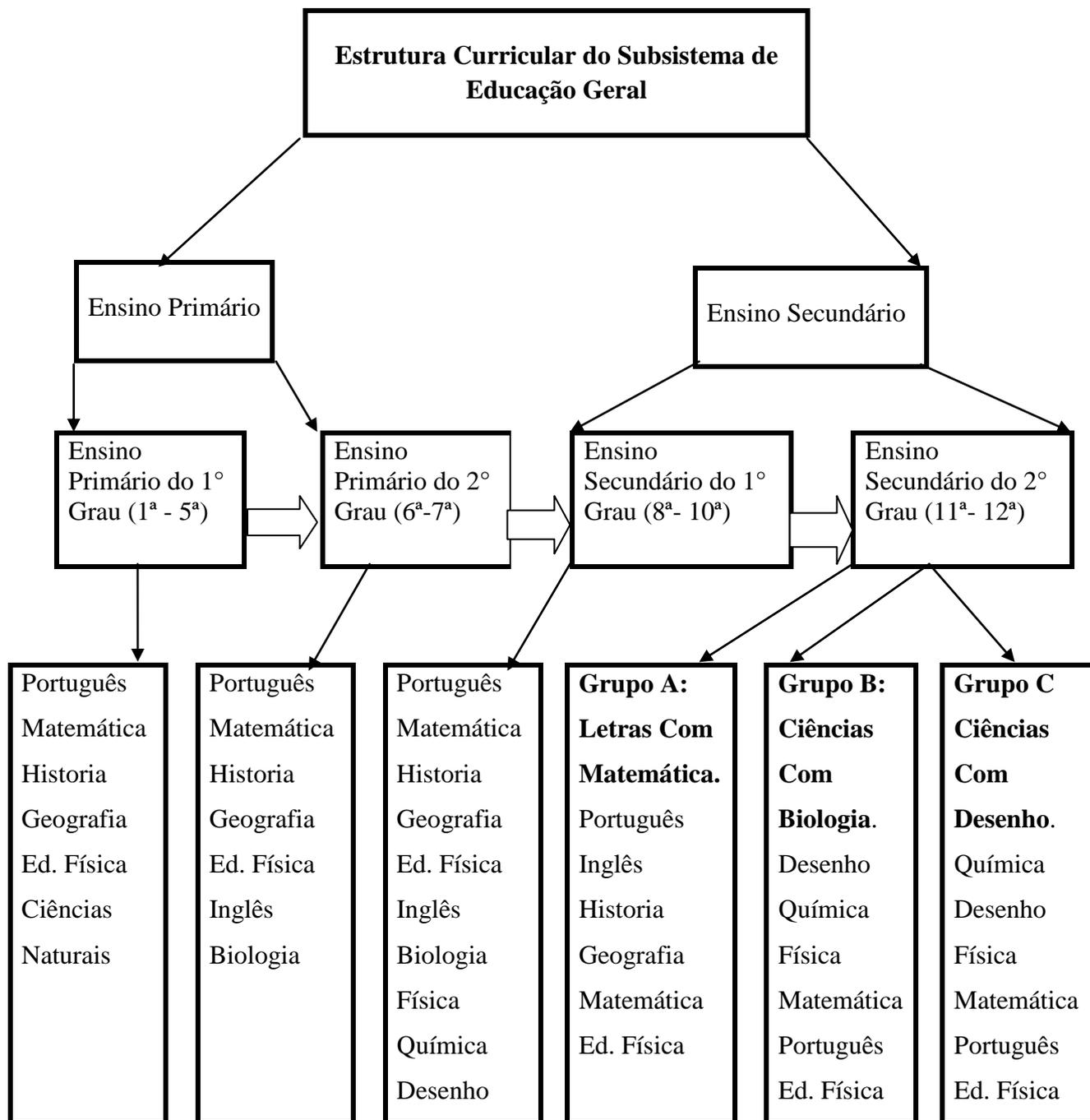
No que concerne à estrutura, a lei 4/83, demonstra que o sistema de educação foi organizado em cinco subsistemas que se complementam entre si, nomeadamente: Subsistema de Educação Geral (SSEG), Subsistema de Educação de Adultos (SSEA), Subsistema de Educação Técnico-Profissional (SSETP), Subsistema de Formação de Professores (SSFP) e Subsistema de Educação Superior (SSES). Cada um desses subsistemas tem características peculiares. Além dos subsistemas, o sistema de educação foi estruturado em quatro níveis de ensino: Primário, Secundário, Médio e Superior, merecendo nosso destaque nesse trabalho o subsistema de educação geral no nível de ensino primário, pois é destes que retiramos os livros que pretendemos analisar.

O Subsistema de Educação Geral constitui o eixo do sistema nacional e confere a formação integral e politécnica. Atende as crianças e jovens de 6 a 19 anos de idade. O SSEG é base de formação de cidadãos e fundamento de todos os subsistemas. Como prescreve o Art.12º, o Subsistema de Educação Geral tem por objetivo “assegurar o direito à educação das crianças e jovens moçambicanos”, “garantir a formação integral e

unificada” assente nos princípios epistemológicos, político, ideológicos, técnicos, estéticos e éticos de cada época histórica. Nele o aluno desenvolve as capacidades intelectuais, físicas, culturais e manuais.

O SSEG abrange três níveis: o Ensino Primário, Secundário e pré-universitário (médio). Em Moçambique, o ensino primário subdivide-se em dois graus: o ensino primário do 1º grau que responde às primeiras cinco classes/séries e o ensino primário do 2º grau que vai da 6ª a 7ª classe. A 7ª classe é o terminal desse ensino e dá acesso ao secundário, comercial e industrial e ao mercado do trabalho. O Ensino Secundário é constituído por 8ª, 9ª e 10ª classes e, o Ensino Pré-universitário contempla 11ª e 12ª classes. O Ensino Secundário está ligado com o ensino pré-universitário. Atualmente, designa-se por Ensino Secundário Geral dividindo-se também em dois ciclos de aprendizagem, ensino secundário do 1º ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes) e ensino secundário do 2º ciclo (11ª e 12ª classes). Nos três níveis acima descritos perpassa a questão da formação para a moçambicanidade. Com relação à estrutura curricular, esse subsistema apresenta uma continuidade linear com alguns acréscimos de disciplinas até a 10ª classe e fragmenta-se, criando opções, na 11ª e 12ª classes, conforme mostra a figura:

Figura 1: Estrutura curricular do subsistema de educação geral.



Fonte: Adaptado pelo autor.

A partir de 1999, o ensino secundário do 2º ciclo contemplou, no grupo de letras com matemática, a disciplina de introdução à Filosofia que se tornou obrigatória para todo o ciclo com o novo currículo. O ensino secundário do 2º ciclo dá ao aluno a possibilidade de escolha para o ingresso no ensino superior. O Subsistema de Educação Técnico-Profissional (SSETP) responde às políticas de formação da mão-de-obra qualificada para adequar às mudanças socioeconômicas do novo Estado. Este está subdividido em três níveis: ensino elementar técnico-profissional, ensino básico técnico-profissional e ensino médio técnico-profissional. Ele abrange jovens em idade laboral e adultos com e sem experiência profissional. De acordo com o Art.28º, este subsistema foi organizado, em termos do processo de ensino-aprendizagem, em três áreas: a) técnica-profissional dirigida aos jovens de idade escolar com objetivos de prepará-los para o perfil ocupacional no mercado do trabalho; b) formação e aperfeiçoamento profissional de adultos que envolvem a formação inicial e em exercício; c) formação técnico-profissional de adultos que assenta na formação de base para o perfil profissional. Mas esse subsistema é menos desenvolvido, pois são poucas as escolas de formação técnico-profissionais (BASÍLIO, 2010).

No momento da concepção do Sistema de Educação, existia apenas uma instituição de ensino superior no país, Universidade Eduardo Mondlane (UEM) que formava professores do ensino médio. Nessa altura, a UEM caracterizava-se pela presença massiva dos filhos da classe média e dos professores estrangeiros. Essa situação pressionou abertura de novas instituições de formação de técnicos com uma qualificação desejada. O subsistema de ensino superior atende os candidatos do nível médio de educação geral ou equivalente dando possibilidades aos cidadãos provenientes de vários estratos sociais: filhos de operários, camponeses, combatentes e trabalhadores de vanguarda, antigos combatentes. Em resposta à reocupação do governo, a UEM abriu a Faculdade de Educação que acolhia alunos da 10ª e 11ª classes do Antigo Sistema. Esse subsistema garante a formação político-ideológica, científica, técnica e cultural e confere aos jovens e aos adultos a capacidade de, segundo Art. 37 da Lei 4\83:

- a) aplicar e desenvolver criadoramente os conhecimentos científicos e técnicos adquiridos no processo da formação; b) conhecer, organizar e dirigir os projetos de desenvolvimento, de unidade, de produção e de

outros centros de formação; c) acompanhar permanentemente o desenvolvimento científico e tecnológico, d) sintetizar, valorizar e desenvolver o conhecimento e a técnica gerados por outros trabalhadores da sua área de formação.

Todo o Sistema Nacional de Educação foi introduzido gradualmente, começando na primeira classe. Na sua introdução, houve problemas de ordem organizacional, material e de ausência de recursos humanos preparados. O outro problema ligado ao sistema de educação dizia respeito à exclusão, pois as oportunidades oferecidas entre os homens e as mulheres eram desiguais, ou seja, a maior população estudantil era representada por homens. Apesar de refletir realidade moçambicana, de um lado, o sistema apresentava influências provindas do sistema socialista, pois tanto na sua concepção quanto na introdução estiveram envolvidos técnicos alemães, russos, cubanos na elaboração do material didático. A Sociedade Alemã para Cooperação Técnica (GTZ) teve um papel relevante na concepção e execução do SNE. De outro, o sistema continuava a tradição colonial não apenas pelo uso de materiais didáticos portugueses, mas também pelo método de ensino, dado que a maioria dos professores vinha da tradição colonial e era conservadora (SILVA, 2007; BASÍLIO, 2006; MINDOSO, 2012). Outro aspecto que caracterizou o currículo de 1983 é a sua impermeabilidade e a centralidade na memorização. A metodologia do currículo de 1983 priorizava a comunicação e a memorização do que a escrita, a leitura e a compreensão.

Entretanto, na década de 90, devido à conjuntura econômica, sócio-política e histórica realiza-se uma reforma. O fim da guerra fratricida¹⁸ e do sistema socialista tinha se consumado. O triunfo do capitalismo fazia-se sentir em todos os quadrantes. Os esquemas de ajuda em termos do material didático passaram a ser dominados pela nova realidade capitalista. A moçambicanidade construída sobalçada do socialismo recebeu influências da onda capitalista. Diante da situação, o governo sentiu-se obrigado a reajustar a lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação com a lei 6/92 aprovada no dia 6 de maio de 1992, pelo Parlamento Moçambicano. Essa lei marcou o início de uma nova “onda” de reforma educacional e de reconstrução da moçambicanidade.

¹⁸ Guerra Civil entre a Frelimo e a Renamo que durou 16 anos, de 1976 a 1992.

Essa primeira onda de reforma educacional marcada pela lei que dá origem ao sistema nacional de educação pós-independência permite-nos ver o quão às políticas, currículo e o material didático serviram o projeto político-ideológico da Frelimo de construção do homem novo, identidade moçambicana e preservação da unidade nacional, e para o desmascaramento da opressão do sistema educacional colonial e alienante do sistema tradicional. E a segunda lei que marca a segunda “onda” de reformas mostrara o quão o sistema educacional se reajusta as novas condições históricas, econômicas e políticos-ideológicos que vão caracterizar o país depois dos anos 90. E, se assim acontece é também esperado que com tantas leis e instrumentos legais no plano econômico, social e educacional reivindicando a emancipação de gênero, que os políticas, planos estratégicos de educação, curriculum e os materiais didáticos também incorporem essas mudanças.

2.4 A Lei 6/92 e Segunda “Onda” de Reforma Educacional

A segunda “onda” de reforma educacional decorreu em 1992, num momento em que o país passava por grandes transformações sócio-políticas e econômicas. Entre 1983 a 1992, uma crise econômica e social, impulsionada pela guerra civil entre a Frelimo e a Renamo afetou a esfera política. Um relatório do Banco Mundial avaliou o PPI e em função dos resultados classificou Moçambique no quadro dos países mais pobres do mundo com uma renda *per capita* de 80 dólares norte-americanos. Para suprir a crise era necessário reestruturar a política econômica, a abandonar a orientação socialista e abrir-se à política do mercado livre. A abertura ao mercado livre implicava aceitar as organizações internacionais que desempenharam papel na organização do setor social, como: educação, saúde, serviço social. Mas a presença crescente das organizações não Governamentais (ONG's) no setor público culminou com a minimização da ação do Estado. Roger Dale (2004) destaca que com a presença das ONG's:

Os estados, voluntariamente, cedem aspectos significativos da sua soberania em favor das organizações internacionais face à permanência dos problemas de teor essencialmente económico que individualmente não criaram aos quais não podem responder em termos individuais. (DALE, 2004, p.128).

Na linha de Dale (2004), as instituições não governamentais têm tido o poder de assegurar o setor socioeconômico e à medida que vão assegurando exercem influências sobre as políticas educacionais, apresentando propostas e pacotes aos Estados e financiando projetos de desenvolvimento humano (educação). As categorias a partir das quais essas instituições usam para definir a tarefa educativa, as políticas de investimento, os rendimentos escolares e a qualidade da educação fundamentam-se na relação *custo-benefício* e a *taxa de retorno*. Aqui o sistema de educação revela a sua susceptível submissão e parcialidade às condições econômicas e político-ideológicas que vão marcar o período pós-revolucionário se não a “era do capital em Moçambique”.

O Banco Mundial (BM) é uma das instituições internacionais que tem se transformado, segundo Rosa Maria Torres (2007, p.126), em “principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento”, assim como principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional. Em 1984, o BM apresentou ao governo moçambicano propostas educacionais e pacotes de desenvolvimento social no âmbito de assistência técnica e social e no âmbito da redução da crise econômica começou a compartilhar no Orçamento Geral do Estado. Contudo, as propostas educacionais do Banco Mundial fundamentam-se na lógica econômica a partir da qual a noção de qualidade é reduzida ao rendimento escolar e a noção do currículo é reduzida às competências e aos conteúdos.

Torres (2007, p.142) analisa o papel do BM na área de educação e afirma que faz decisões políticas boas, mas no que diz respeito à prática pedagógica e ao conhecimento “limita-se a anunciar os conteúdos e habilidades a serem incluídos no currículo, sem aprofundar sua análise, seja esta em propostas mais elaboradas sobre seus alcances, seja em modalidades de ensino” e sem aprofundar os indicadores de qualidade. Na área de educação, o BM definiu, inicialmente, como prioridade a educação básica¹⁹. O BM encara a educação como pedra angular para o crescimento

¹⁹ O termo educação básica varia de um país para o outro. Na África Subsaariana, a educação básica inicialmente referia-se à educação formal destinada a dar aos jovens e adultos instrumentos para leitura, escrita e cálculo. O termo foi evoluindo passando a designar a educação do primeiro grau. Assim, a educação básica é a “educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária estimulando-se que a aquisição de ‘o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade’ se dá no equipamento escolar e requiere aproximadamente oito anos de instrução” (TORRES *apud* BASÍLIO, 2007:132). Em Moçambique, o termo educação básica equivale ao ensino básico que responde as sete classes iniciais. Essas concepções de educação básica afastam-se da visão ampliada dos países desenvolvidos em que a educação básica inclui crianças, jovens e adultos e

econômico e o desenvolvimento humano; como principal meio de melhoria da qualidade de vida e de formação para a cidadania. Para o BM a educação é o meio pelo qual as sociedades aumentam a capacidade produtiva, organizativa e desenvolvem as instituições políticas, econômicas e científicas.

O BM continua a ser a pedra angular na área da educação em África e, especial, em Moçambique. Só para destacar, no âmbito das políticas de promoção e crescimento econômico e de redução dos índices de analfabetismo e da pobreza absoluta, o BM assinou, em 22 de agosto de 2008, em Maputo, um acordo a partir do qual se comprometeu em financiar o setor da educação num montante de 79 milhões de dólares norte-americanos. O acordo enquadra-se na política de “Iniciativa Acelerada de Educação para Todos” (IAET), 2008-2010 e pretende beneficiar, além de Moçambique, Angola, Malawi, Zambia e Zimbabwe, na área da educação. A doação canalizada através do Fundo de Apoio ao Setor de Educação (FASE) pretende cobrir as áreas de Educação Primária, Ensino Secundário e Técnico Profissional, Formação de Professores, Educação Superior, Saúde e Desporto Escolar e a componente de desenvolvimento institucional do setor da educação. Essas iniciativas de financiamento ao setor de educação que começaram em 1984 foram estimulando as reformas educacionais em Moçambique em particular a segunda onda de reformas (TORRES, 2007).

A dependência econômica levou o Estado moçambicano a ceder o espaço para as instituições internacionais. À medida que o Estado ia se abrindo às instituições internacionais, essas iam conquistando lugar na vida pública e reduzindo o papel do Estado. Aqui o sistema da de educação em sua lei de 92 já não era mais na perspectiva socialista, pois a entrada das organizações capitalistas internacionais tinha como condição principal para a ajuda o fim do sistema socialista e reajuste econômico, social e político do país (SILVA, 2007; BASÍLIO, 2010; MINDOSO, 2012).

Com tudo isso, Moçambique sentiu-se obrigado em reajustar a política econômica e educacional. De modo geral, em Moçambique, desde 1989, uma boa parte de políticas sociais é definida, financiadas e fiscalizadas por instituições não

abrangem os 12 anos de escolaridade. No Brasil, a educação básica divide-se em: educação infantil, fundamental e médio cobrindo, assim, os 12 anos de instrução escolar.

governamentais. No domínio da educação, essas instituições propuseram medidas curriculares tornando-se, dessa forma, sujeitos ativos das políticas educacionais. O objetivo dessas agências tem sido o de ajudar o governo a reduzir o índice de analfabetismo e da pobreza incentivando projetos de desenvolvimento nacional. Assim, além da área de educação, financiam vários setores virados para o desenvolvimento local. Esse fato faz com que os Estados do terceiro mundo sejam cada vez mais enfraquecidos e as tais instituições assumam aquilo que se designa *governança sem governo nacional*.

Em 1984-9, através da lei de investimentos estrangeiro aprovada pelo parlamento moçambicano, o BM firmou um acordo de financiamento com o governo moçambicano. A lei de investimentos propunha incentivos fiscais, exploração de lucros e cláusulas que salvaguardassem as nacionalizações. A lei foi aprovada como instrumento que permite intervenção de agentes econômicos para combater à crise econômica e, conseqüentemente, incentivar a reforma das políticas baseadas no socialismo. À luz dessa lei, o governo introduziu aquilo que Therborn (2007, p.130) chamou de “triângulo institucional do capitalismo” que consiste em determinar três instituições que se inter-relacionam: *o Estado, as empresas e o mercado*, tendo cada uma dessas instituições um poder específico; “o Estado, poder político (que pode ser autoritário ou democrático, só não podia ser socialista no caso de Moçambique); as empresas, poder empresarial (que pode ser de mando e, também, poder de negociação); e o sistema de mercados, o poder de competição”. O triângulo funciona para melhorar a economia por meio da colaboração com as empresas e mercados, de um lado, e, de outro, abrir a possibilidade de descentralização que vai dar oportunidade aos agentes econômicos particulares. O governo moçambicano, reconhecendo essa necessidade começou por:

- a) diminuir a intervenção estatal na economia, através de utilização de mecanismos de regulação dos preços e de descentralização das decisões para as províncias e empresas;
- b) redirecionar os recursos de sector estatal para os outros sectores económicos;
- c) reformular o papel do sector estatal e propor a sua organização através de maior autonomia financeiras e administrativa para as empresas estatais;
- d) incentivar o

desenvolvimento do sector privado; e) dar prioridade aos investimentos de reposição e aos projetos em curso (BELLUCCI, 2007, p.130).

A preocupação de superar a crise era enorme e levou o governo a fazer reformas. Era imperativo o sistema de educação ajustar-se à lógica universal da competição criada pelas instituições internacionais. Roger Dale (2004, p.131) destaca que, em regime capitalista universalizado, “o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e as categorias curriculares explicam-se através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade mais do que fatores nacionais distintivos”. Assim, o sistema de educação é organizado em função dos processos de homogeneização. Isso implica a construção do currículo e de políticas flexíveis adequadas às mudanças. A partir das mudanças de nível micro e macro, as políticas de gestão educacional e a lei 4/83 do SNE são reajustadas com intuito de responder às exigências nacionais e internacionais, ou seja, as exigências mercadológicas do capital.

Assim, em maio de 1992 aprovou-se a lei 6/92 de seis de maio de 1992, que reajusta os fundamentos políticos, filosóficos e a estrutura do sistema de educação. A lei 6/92 redefiniu os objetivos da educação e potenciou a escolaridade obrigatória e gratuita para cumprir o princípio da educação para todos, consagrado na conferência de Jomtein²⁰, em 1990. A lei modificou os princípios gerais preconizados no Art. 1º; além de definir a educação como um direito e dever, o Estado abriu a possibilidade de intervenção das entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo da educação, e responsabilizou-se pela organização e promoção do ensino. O princípio de Homem Novo é especificado pela lei 6/92 como princípio da moçambicanidade e não mais como ideário oposto a visão da educação capitalista ou mercantilizada. Em termos de objetivos gerais, a nova lei priorizou a erradicação do analfabetismo²¹, a garantia do ensino básico (compreende as sete primeiras classes) a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país e a formação profissional. A lei defende uma moçambicanidade construída a partir da pluralidade política e étnica.

²⁰ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990 com o objetivo de garantir por parte dos países participantes Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, garantindo a educação como um direito inalienável.

²¹ Pelo menos essa lei já de viés capitalista fez em 2012 a promessa da erradicação do analfabetismo, embora a taxa de analfabetismo fosse de 48,1% em 2008.

A lei baseou-se na valorização e no desenvolvimento das línguas nacionais dando relevo à cultura local, à cidadania e à identidade nacional. Em 1995, o governo, orientando-se pela lei 6/92, reitera o seu papel sobre a educação para a moçambicanidade reafirmando que:

A educação constitui um direito fundamental de cada cidadão e é um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a construção da moçambicanidade, a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional. (MEC, 1995, p.7).

Assim, o governo preocupou-se com a promoção da igualdade de oportunidades ao acesso à educação a todos os níveis de ensino; pela expansão da rede escolar criando mais instituições e assistindo cidadãos com deficiências financeiras; pela promoção da maior participação da mulher na escola; pelo desenvolvimento de educação especial que abrange crianças deficientes e pelo apoio às iniciativas de grupos ou associações privadas, confissões religiosas que se interessam pelo desenvolvimento de educação e pela consolidação da moçambicanidade. Então, a educação deixa de ser uma obrigação somente do Estado e seu garante passa a ser também obrigação da iniciativa privada, por que não dizer do capital e seu mercado educacional.

Depois, da reforma de 1992, a Frelimo redirecionou as estratégias para o desenvolvimento social, distribuição equitativa das oportunidades de educação a todos os níveis de ensino e a consolidação da unidade. Na política nacional de educação, definiu como estratégias: o desenvolvimento nacional, assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes, melhorar a qualidade dos serviços prestados na educação e formar cidadãos com valores da moçambicanidade.

No que concerne à política geral, o governo reafirmou que “a unidade nacional é uma condição indispensável na sociedade democrática que estamos a edificar. Ela deve basear-se no respeito pela diversidade, seja de ideias, de tradições culturais, de convicções religiosas, de origem étnica ou de gênero” (MEC, 1995, p.3). O garante legal da educação estimulou a criação de instituições do ensino superior.

Na prática, a escola não integrou a moçambicanidade baseada na diversidade cultural, mas sim a moçambicanidade baseada na igualdade de direitos, ou seja, a moçambicanidade política. Só com a terceira “onda” de reforma abaixo descrita que se vai reconhecer a importância das culturas para a construção do conhecimento escolar e da moçambicanidade resultante do pluralismo político e cultural e vai se começar a pensar a integração da matéria de gênero nos planos, políticas e programas educacionais. Parece que da transição do socialismo para sistema capitalista na qual se encontrava Moçambique depois de 1984, a ideia de moçambicanidade, homem novo ganham novos significados, pois já não poderiam fundar-se na ideia de um sistema educacional contra a exploração e opressão capitalista, pois, encontravam-se nas mãos das organizações internacionais capitalistas e a moçambicanidade e unidade nacional deixava de ser algo vindo da diversidade cultural, para advir da homogeneização escolar. Como sempre aqui a política, lei, curriculum e o sistema nacional de educação se colocam a serviço dos que a financiam e se faz imparcial enquanto defende as projeções capitalistas das organizações internacionais as quais se subordina.

2.5 A Terceira “Onda” de Reforma Educacional (2003-2007)

As transformações econômicas e sócio-políticas do mundo, em geral, e da África, em particular, foram determinantes para a realização da terceira “onda” de reforma educacional em Moçambique. A tendência de homogeneização curricular iniciada na Europa através do projeto de Bolonha e o processo de integração regional dos países da África Austral são alguns dos exemplos que influenciaram as mudanças curriculares. No contexto mundial, a União Europeia criou a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). Em 1980, OCDE afirmava que a educação era tão importante para o desenvolvimento que não podia ser dispensada apenas para os educadores. A partir dessa perspectiva, OCDE começou a desempenhar um papel na organização da educação e os países membros dessa organização lançaram, em 1997, um Programa de Avaliação Internacional para os Estudantes (PISA) que tinha como finalidade definir e monitorar os conhecimentos e competências adquiridos no fim da escolaridade obrigatória. Em 1999, 29 países europeus reuniram-se em Bolonha para discutir as bases curriculares que norteariam o ensino superior europeu até 2010. A

preocupação fundamental dessa reunião foi à definição de um currículo homogêneo que respondesse a educação da Comunidade Europeia. Um currículo baseado em competências para o mercado europeu. Na Declaração de Bolonha os ministros reafirmaram três intenções fundamentais:

- 1) adotar um sistema de dois ciclos (pré-graduado e graduado) que conduzam a graus comparáveis e legíveis e em que o primeiro ciclo seja relevante para o mercado de trabalho europeu; 2) estabelecer um sistema de transferência e acumulação de créditos (ECTS); 3) definir as dimensões Europeias de Educação Superior, removendo obstáculos à mobilidade e ao reconhecimento e certificação de habilitações²².

O projeto de Bolonha confrontou todo o sistema de ensino europeu, mudando o paradigma que norteava os métodos e processos de ensino durante muitas décadas. O foco de discussão dos países participantes do processo de Bolonha foi à aprendizagem. Os resultados de aprendizagem em cada unidade curricular deviam assumir um papel crucial. A aprendizagem devia ser garantida de modo que os estudantes adquirissem capacidade de aplicar os conhecimentos e habilidades em contextos diversos (BASÍLIO, 2006; 2010).

Segundo o projeto de Bolonha, “a aprendizagem deve incidir sobre as competências verticais e horizontais que estruturam o saber ser, saber estar, saber fazer, saber e saber trabalhar em equipe”. Nessa lógica, o projeto de Bolonha definiu oito competências-chave para a educação: a) comunicação em língua materna; b) comunicação em língua estrangeira; c) matemática e ciências; d) tecnologia (competência digital); e) aprender a aprender; f) humanismo (competências cívicas e sociais); g) espírito de iniciativa e empreendedorismo e, h) sensibilidade e expressão popular (música, arte, convivência cultural).

Entretanto, no contexto africano, em 1997, a Conferência para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), lançou um Projeto de Integração

²² PROJETO BOLONHA UMA. Informação explorada no âmbito da justificação da terceira vaga da reforma curricular em Moçambique, disponível em <http://www.bolonha.uma.pt>. Acesso em 16 de Agosto de 2015.

Regional, no qual, contra a mundialização econômica, os países da África Austral juntaram-se para fortalecer as suas relações econômicas, sociais e políticas. No domínio da educação, o projeto propôs a concepção de um currículo baseado em desenvolvimento sustentável. O projeto de Integração Regional priorizou, nas suas políticas educacionais, currículos voltados à formação integrada, às competências e às destrezas para o desenvolvimento dos países da região. A política de homogeneização curricular incide sobre os currículos, as políticas de formação de professores, de inclusão da cultura e de administração escolar da região. Sob orientação regional, Moçambique assinou um protocolo com os países da SADC²³ sobre Educação e Formação e se comprometeu em ajustar as políticas educacionais ao contexto regional, para permitir a troca de experiências de ensino-aprendizagem e de formação de professores (BASÍLIO, 2010).

A conjuntura mundial, continental e regional fez com que a política educacional conhecesse novos contornos, a partir dos quais a escola fosse obrigada a dar mais prioridade às competências básicas de leitura, escrita, matemática, tecnologia, resolução de problemas e comunicação em língua estrangeira, definidas internacionalmente. Assim, a reforma curricular baseou-se na flexibilidade priorizando o empreendedorismo e a responsabilidade pessoal, a habilidade, a adaptação ao meio social, à inovação, a criatividade, a autonomia e a automotivação do aluno.

Diante das demandas internacionais, em 1999, Moçambique inicia a terceira “onda” de reforma educacional para o currículo do ensino básico que terminou com a concepção do currículo do ensino secundário geral, em 2007. Além da pressão internacional, a sociedade civil descontente com os resultados da educação, de um lado, porque as expectativas dos pais e encarregados de educação eram menos redimensionadas e, de outro, os alunos do sétimo ano de escolaridade não reuniam competências básicas de leitura, de comunicação e de cálculo exigidas pelo mercado local, regional e internacional. Os resultados da educação eram inadequados e a incredibilidade aos alunos recém-formados quanto às competências, às habilidades e às atitudes era cada vez mais crescente. A sociedade exigiu uma escola moçambicana fundamentada em política, em valores, em metodologia e em conhecimentos voltados

²³ Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral.

para o desenvolvimento da comunidade local e da moçambicanidade pós-revolucionária.

No âmbito da reforma curricular, Cabaço (2009, p.135) chama atenção dizendo: “apesar da pressão internacional, os fazedores das políticas educacionais devem considerar a moçambicanidade como um elemento estruturalmente determinante para que nós não possamos perder a nossa identidade continental e nacional em face de globalização que se impõe”. Segundo esse autor, o currículo deve ser construído tendo-se em conta as culturas moçambicanas que se comunicam com a cultura nacional e universal. E escola como “instituição responsável pela organização de conhecimento e práticas sociais (currículo) não pode prescindir a atividade de formar cidadãos segundo a realidade de cada país”, afirma Cabaço (*Idem*).

Vemos que Cabaço (2009) está a favor de uma escola que articule o universal com o local e que permita adaptação aos novos contextos, mas também que tenha em conta a moçambicanidade, aqui parece que cabaço já via o projeto pós-colonial do homem novo livre da opressão capitalista colonial se silenciar nas imposições internacionais. Por isso, realçava, a escola moçambicana deve ter um referencial e uma política adequada à realidade local. Para isso “exige um trabalho dos moçambicanos”. Isto significa que o currículo nacional colocado em causa tem de ser reconstruído por moçambicanos, ou seja, os próprios moçambicanos têm de se comprometer na reconstrução do currículo e se dedicarem à nova escola onde se democratize e se disponibilize o saber às massas populares e onde reine a qualidade e equidade.

O Programa Quinquenal do Governo para 1995/1999, publicado no Boletim da República, em 11 de outubro de 1995, na Série I, número 41, na sua Resolução n° 8/95 de 22 de agosto, reconhece o capital humano como motor de desenvolvimento e defende que a educação é o instrumento fundamental para preparar esse capital. Esse programa sugere ampliação de acesso à educação, o alargamento de rede escolar, a melhoria dos serviços de educação e adequação dos conteúdos à prática. Na resolução 1, o governo lançou aquilo que veio a servir de justificativa para as reformas curriculares, pois o plano do governo era de construir “uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino e aprendizagem que promova a evolução contínua dos

conhecimentos, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade” (MOÇAMBIQUE, 1995, p.176).

No contexto da política nacional de educação básica foram equacionadas quatro questões fundamentais que justificam a reforma curricular do Ensino Básico, a saber: “a expansão das oportunidades educativas, a melhoria da qualidade da educação, administração descentralizada das escolas e adaptação do sistema educativo às novas políticas (condições)” (BASÍLIO, 2006, p.67). A expansão das oportunidades educativas é uma das questões prioritárias e visa à extensão da rede escolar, ao aumento de ingresso e à educação gratuita. Na verdade, a sociedade moçambicana necessitava de mais escolas primárias e secundárias que pudessem atender aos seus filhos. E, em resposta, o governo ampliou as Escolas Primárias Completas (EPC), maximizou as oportunidades de acesso à escolaridade e institucionalizou o ensino gratuito para o Ensino Básico, em 2004 (SILVA, 2007).

A segunda razão das transformações funda-se na melhoria da qualidade do ensino. Basílio (2006, p.69) aponta na sua dissertação que “a oferta da educação qualitativa centraliza-se na formação contínua de professores, na distribuição gratuita do material escolar e na reforma curricular”. Portanto, a questão da qualidade é levantada pela sociedade de aprendizagem (alunos, professores, pais) e prende-se à falta de aplicação das competências adquiridas como: escrita, comunicação, cálculo, resolução de problemas sociais e econômicos da sua comunidade. A outra questão que se coloca foi à descentralização da administração escolar. Basílio (2006, p.69) destaca que “as escolas enquanto esferas públicas, locais de trabalho compreendidas como uma rede de conexões dentro das quais se operam construções históricas e sociais deviam ser descentralizadas para responder as questões locais”. A gestão descentralizada da educação desenvolve-se em paralelo com a criação de municípios e com o reconhecimento do papel do governo local. Ao governo local foi atribuída autonomia de elaborar projetos pedagógicos inovadores para as escolas do município e estabelecer parcerias, tarefas que eram executadas pelo governo central.

E, a quarta razão diz respeito à adaptação do sistema educacional às novas condições socioeconômicas e à política da integração regional. Essa tese justifica-se pela necessidade de construir-se um sistema educacional que articule, vertical e

horizontalmente, os processos de globalização e localização, respondendo, assim, a política de integração da África Austral. Para dar consistência ao conhecimento escolar foi necessário articulá-lo com as culturas locais. Essa articulação é legitimada pela institucionalização de 20% do tempo previsto para integração dos saberes locais autóctones na sala de aula. Segundo o Programa do Ensino Básico (2003), a reforma do currículo do Ensino Básico trouxe, no âmbito estrutural, novidades que merecem destaque. Para responder a nova estrutura, os programas do 1º, 2º e 3º ciclos foram consubstanciados nos princípios que versam sobre:

A concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão do conhecimento; o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade (...); a exigência de programas flexíveis que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificada e predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo. (INDE; MEC, 2003: XI).

O currículo do Ensino Básico defende uma visão integradora do aluno na sua própria cultura. Ele articula a cultura, a história e as línguas nacionais com a cultura moderna. A transformação curricular de 2003 trouxe inovações quanto à estrutura orgânica, aos métodos e aos conteúdos. No que concerne às inovações, o currículo apresenta nove inovações²⁴ que se articulam entre si; que são: os Ciclos de Aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o Currículo Local, a Distribuição de professores, a Promoção Semiautomática ou Progressão normal, a Introdução de Línguas Moçambicanas, a Introdução de Língua Inglesa, a Introdução de Ofícios e a Introdução de Educação Moral e Cívica, entre elas se descrevem as mais importantes. Os ciclos de aprendizagem constituem uma grande inovação que coloca a diferença com o subsistema anterior que apresentava sete classes organizadas em dois graus: o Ensino Primário do 1º Grau (EP1) e o Ensino Primário do 2º Grau (EP2). O novo currículo

²⁴ Podem ser vistas com mais detalhes que esses que colocamos de maneira resumida na Tese de Doutorado de Guilherme Basílio (2010) intitulada “*O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política moçambicana*”.

subdivide o EP1 em dois ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo corresponde a 1ª e 2ª classes e, o 2º ciclo compreende a 3ª, 4ª e 5ª classes e, considera EP2 e 3º ciclo que absorve a 6ª e 7ª classes.

A segunda inovação que merece atenção é Ensino Básico Integrado²⁵ que constitui uma das grandes inovações no sistema educacional. Ele articula as sete classes em termos de objetivos, da estrutura, dos conteúdos, do material didático, de conhecimentos, de valores, de atitudes e até do sistema de avaliação. O ensino integrado está vinculado às Escolas Completas que absorvem as sete classes do Ensino Básico.

A terceira e a mais fundamental é o Currículo Local²⁶. O currículo local é definido como uma das componentes do currículo nacional que integra um conjunto de saberes relevantes para aprendizagem local. Essa inovação propõe e facilita a integração dos aspectos culturais locais permitindo um cruzamento entre a cultura científica (escolar) com a cultura autóctone do aluno. Tanto no ensino básico, como no secundário estão acomodados 20% do tempo previstos para a abordagem dos conteúdos provenientes da cultura local. A definição do tempo do currículo local dentro do currículo nacional e a sua intencionalidade constituem grande novidade para a educação escolar. A intencionalidade da introdução desse componente é reconhecer e resgatar o valor intrínseco da cultura e da história local dos cidadãos (BASÍLIO, 2010).

A quarta também merece atenção: a introdução das línguas moçambicanas. A introdução das línguas moçambicanas no currículo responde à questão política e torna-se fundamental, porque a língua é elemento cultural e de identidade do sujeito. As línguas locais constituem o espaço pelo qual os sujeitos revelam-se. Cabaço (*apud*, BASÍLIO, 2010, p.138) disse que as “línguas locais constituem um arcabouço das identidades nacionais”. No que diz respeito à estrutura do novo currículo, o Ensino

²⁵ Segundo Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), o Ensino Básico Integrado, em Moçambique, é “o Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, de objetivos, de conteúdos, do material didático e da própria prática pedagógica. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõe o currículo, conjugados com as atividades extracurriculares e apoiado por um sistema de avaliação que integra as componentes somáticas e formativas, sem perder de vista a influência do currículo oculto”. (INDE; MEC, 1999:28).

²⁶ A introdução do currículo local é uma questão estratégica para abordagem de conteúdos relevantes para aprendizagem local. Não se trata de um conjunto de conhecimentos programados para a escola, muito menos de uma disciplina, mas apenas introdução diversificada de saberes locais em cada disciplina.

Básico apresenta uma especificidade orgânica que permite uma abordagem integrada. As disciplinas estão organizadas em áreas curriculares que articulam um conjunto de saberes, atitudes e valores inter-relacionados. Sendo assim, ele apresenta eixos que o INDE²⁷ designa de áreas curriculares: *Comunicação e Ciências Sociais*; *Matemática e Ciências Naturais* e *Atividades Práticas e Tecnologias*; área de *Comunicação e Ciências Sociais* e área de *Matemática e Ciências Naturais*.

Para consubstanciar o currículo do Ensino Básico, em 2006, em cumprimento do Plano Quinquenal 2005-2009, o MEC fez auscultação aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação, aos líderes das comunidades e às confissões religiosas no sentido de recolher as sensibilidades sobre a reforma curricular do Ensino Secundário Geral (ESG). Da auscultação constatou-se que o currículo do ESG não se adequava às condições das comunidades e não era flexível ao desenvolvimento regional.

Assim, em 2007, a reforma educacional é estendida para ESG e, em 2008, entra na sua fase experimental em algumas escolas moçambicanas. O Ensino Secundário Geral divide-se em dois ciclos: Ensino Secundário Geral do 1º Grau (ESG1) e o Ensino Secundário Geral do 2º Grau (ESG2). O primeiro ciclo compreende três classes, nomeadamente: 8ª, 9ª, e 10ª classes e; o segundo ciclo abrange 11ª e 12ª classes. A organização dos ciclos de aprendizagem tem em conta o processo de construção do conhecimento, a diversidade cultural e a formação de cidadãos e líderes que possam continuar o processo de reconstrução nacional e, tende dar continuidade ao currículo do Ensino Básico. Essa reforma acontece como resposta ao problema da pobreza absoluta e do maior índice de analfabetismo em Moçambique.

Para o governo, a educação é um processo dinâmico através do qual se preparam as novas gerações para o projeto nacional, é um bem que tem de ser proporcionado para todos. O currículo é um componente facilitador para aquisição de competências orientadas para integração dos jovens na sociedade. Assim, a reforma do Ensino Secundário Geral foi norteadada pela política de redução do índice da pobreza absoluta, de

²⁷ Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

redução das desigualdades sociais, de valorização do gênero²⁸, de redução das assimetrias regionais, de criação de projetos para o crescimento econômico acelerado, de criação e do desenvolvimento do empresariado nacional capaz de promover a competição. Para equacionar essas questões, o governo lançou projetos de desenvolvimento da educação que atizaram a reforma educacional (BASÍLIO, 2010).

O primeiro que chama atenção é o *Programa Quinquenal do Governo 2005-2009* (PQG) que define como prioridades, ações e metas “a expansão das oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e o envolvimento de parceiros da sociedade civil incluindo as instituições religiosas e o setor privado” (INDE, 2007, p.8). Nesse aspecto, os desafios da educação passaram a ser extensão da rede escolar, apetrechamento das escolas secundárias e formação de professores para garantir a qualidade. Com relação à qualidade, o PQG definiu como objetivos a formação continuada, a reforma curricular e introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no currículo.

O segundo projeto que justifica a reforma do ESG é Agenda 2025. Segundo esse projeto, a educação deve se fundamentar em quatro pilares propostos por Jacques Dellors (*apud*, BASÍLIO, 2010), que são: saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver junto com os outros. O terceiro projeto é Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA). Esse plano apontou como desafio a redução do índice da pobreza para 45% até em 2009. A pobreza absoluta não se refere nesse plano apenas à falta de bens materiais, mas também o baixo nível de escolarização. Por isso, é a tarefa da educação tirar o país da linha vermelha formando cidadãos capazes de desenvolver o país.

Por último, aponta-se o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2005-2009 que preconiza o aumento de acesso da menina à educação escolar, construção e reabilitação das infraestruturas educacionais e a ligação da educação com o mercado do trabalho. A partir desse viés, o desafio da educação é oferecer habilidades para a vida. De acordo com o INDE, a qualidade de educação passa pela transformação curricular do ESG que

²⁸ O termo gênero é usado politicamente como forma de reconhecimento dos direitos da mulher. O termo é usado, gramaticalmente, para uma distinção sexual (masculino e feminino). O termo ganhou, hoje, um estatuto mais político passando a designar promoção dos direitos da mulher.

“se centre nas habilidades para a vida, para o mercado do trabalho, do que apenas para o ensino superior” (INDE, 2007, p.4). De certa forma, as orientações voltadas à homogeneização curricular da região da África Austral e as exigências da UNESCO sobre a revisão da estrutura curricular, dos programas, dos objetivos e das estratégias de aprendizagem do currículo do ESG tiveram impacto forte nesta última reforma. Foram evidenciadas nessa reforma as questões da soberania, de cidadania, da unidade e da moçambicanidade que substituí o Homem Novo e definiram como objetivos principais:

Proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade; inculcar na criança, no jovem e no adulto os padrões aceitáveis de comportamento; educar o cidadão a ter amor à pátria, o orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicana; educar a criança, jovem e adulto para o respeito pelos órgãos e símbolos de soberania nacional; educar a criança, jovem e adulto para o espírito da unidade nacional, paz, tolerância, democracia, solidariedade e o respeito pelos direitos humanos. (INDE, 2007, p.12).

Em termos de princípios, o currículo orienta-se pela filosofia inclusiva consubstanciada na igualdade de oportunidades sociais. A filosofia inclusiva pretende resolver o problema de ingresso e retenção da menina na escola e a questão dos portadores de deficiência. Outro princípio que merece destaque é o de ensino e aprendizagem centrado no aluno. Isso alude àquilo que se designou de aprendizagem em espiral que visa valorizar as experiências adquiridas. O ESG promove o desenvolvimento de competências relevantes para a vida e a possibilidade de integração de um “conjunto de conhecimentos, valores e atitudes de forma articulada com todas as áreas de aprendizagem” (INDE, 2007, p. 16).

No que concerne às inovações deu-se continuidade ao Plano Curricular do Ensino Básico perpetuando-se os ciclos de aprendizagem, a promoção semiautomática, o ensino integrado, o currículo local, as línguas moçambicanas. Contudo, acrescentam-se como inovações o caráter profissionalizante que vai responder o campo de empreendedorismo, do trabalho em equipe e diálogo; temas transversais que vão permitir abordagem de conteúdos de identidade cultural e política moçambicanas e; atividades co-curriculares que é um conjunto de atividades que complementam a grade

curricular visando promover hábitos de estudo, associativismo, capacidade organizativa e liderança na comunidade e nos setores laborais (BASÍLIO, 2010).

Quanto às línguas, o currículo prevê a introdução de línguas moçambicanas, língua inglesa e língua francesa. Contrariamente ao currículo anterior, este apresenta uma estrutura constituída, além dos ciclos de aprendizagem, por áreas curriculares articuladas. As áreas curriculares são conhecidas como conjunto de saberes, valores e atitudes inter-relacionados entre si. As áreas integram um conjunto de disciplinas orientadas para um domínio específico e os conteúdos são organizados de forma articulada para permitir a abordagem integrada de cada domínio de disciplinas.

Enquanto esta organização pretende dar continuidade ao Ensino Básico, as áreas do Ensino Secundário Geral do 2º grau (ESG2) estão organizadas de acordo com os cursos do ensino superior ministrados nas universidades moçambicanas. O ESG1 apresenta como áreas: 1) Área de Comunicação e Ciências Sociais que integra as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa e Francesa e Artes Cênicas; 2) Área de Matemática e Ciências Naturais constituídas por Matemática, Biologia, Química, Física e; 3) Área de Atividades Práticas e Tecnológicas que compreende disciplinas de Educação Física, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação, Turismo, Noções de Empreendedorismo e Agropecuária. De acordo com o INDE, no ESG1 as disciplinas estão distribuídas em classes tendo-se colocado como disciplinas opcionais Línguas moçambicanas, Francês e Artes Cênicas. O número de disciplinas varia de 8 a 12 por ano devido à introdução das disciplinas profissionalizantes, como ilustra o quadro do 1º ciclo:

Quadro 1: Distribuição das disciplinas por classes do ESG1

Áreas\disciplinas	1º Ciclo		
	8ª	9ª	10ª
I. Comunicação e Ciências sociais Disciplinas opcionais	Português	Português	Português
	Inglês	Inglês	Inglês
	Geografia	Geografia	Geografia
	História	História	História
	Línguas Moçambicanas, Francês, Artes Cênicas (Opcionais no ciclo)		
II. Matemática e Ciências Naturais	Matemática	Matemática	Matemática
	Biologia	Biologia	Biologia
	Química	Química	Química
	Física	Física	Física
III. Atividades Práticas e Tecnologias Disciplinas\Módulos profissionalizantes	Educação Física	Educação Física	Educação Física
	Educação Visual	Educação Visual	Educação Visual
	-	-	TICs
	-	Noções de empreendedoris mo	Noções de empreendedoris mo
O Numero de disciplinas	11	11	12

Fonte: INDE, 2007, p.68.

No que diz respeito ao 2º ciclo (ESG2), o INDE (2007) definiu além das áreas curriculares, o Tronco Comum que contém disciplinas obrigatórias. Inicialmente o tronco comum era constituído pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Educação Física. Mais tarde, as TICs foram substituídas pela disciplina de Introdução à Filosofia. Em termos de áreas de conhecimento, a primeira é Área de Comunicação e Ciências Sociais que compreende as seguintes disciplinas: Línguas moçambicanas, língua francesa, História, Geografia e as TICs; a segunda área é denominada por Área de Matemática e Ciências Naturais comportando a Biologia, Química e Física e a terceira é Área de Artes

Visuais e Cênicas composta por Educação Visual, Desenho e Geometria descritiva e Artes Cênicas e, por último, a Área das disciplinas Profissionalizantes, composta por Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicopedagogia, Agropecuária e Turismo. O tronco comum oferece um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes cruciais para qualquer aluno do ESG2 e as áreas oferecem competências específicas. Inicialmente, as disciplinas foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 2: Distribuição das disciplinas por classe do ESG2

Áreas\disciplinas	2º Ciclo	
	11ª classe	12ª classe
Tronco Comum	Português	Português
	Inglês	Inglês
	Matemática	Matemática
	TIC's	TIC's
	Educação Física	Educação Física
Disciplinas\ módulos profissionalizantes (o aluno escolhe uma no ciclo)	Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicopedagogia, Módulos técnico-profissional	
OPÇÃO A: Comunicação e Ciências Sociais (escolhe duas disciplinas)	Geografia	Geografia
	História	História
	Filosofia	Filosofia
	Línguas Moçambicanas	Línguas Moçambicanas
	Francês	Francês
OPÇÃO B: Matemática e Ciências Naturais (o aluno escolhe duas disciplinas)	Biologia	Biologia
	Química	Química
	Física	Física
	Geografia	Geografia
OPÇÃO C: Artes Visuais e Cênicas (o aluno escolhe duas disciplinas)	Desenho e Geometria descritiva	Desenho e Geometria descritiva
	Educação Visual	Educação Visual
	Artes Cênicas	Artes Cênicas
Total de disciplinas por opção	8	8

Fonte: INDE, 2007, p.68.

Esse Plano de estudo foi reestruturado de forma que o ESG2 pudesse seguir os cursos oferecidos nas Universidades Públicas: Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica e que algumas disciplinas passassem de opcionais para

obrigatórias. Além do tronco comum que oferece um domínio geral de conhecimento, as disciplinas específicas estão estruturadas em cinco domínios opcionais de forma a responder a saída dos alunos aos cursos de especialização superior. O aluno escolhe a área que pretende desenvolver para a sua formação específica. Nesse contexto, o plano de estudo propõe as opções A1, A2, B1, B2 e C1, segundo ilustra o quadro abaixo:

Quadro 3: Plano de Estudo do ESG2

Ensino Secundário Geral do 2º Grau				
Tronco Comum: Português, Inglês, Introdução à Filosofia, Matemática e Educação Física.				
Área de Comunicação e Ciências Sociais		Área de Matemática e Ciências Naturais		Área de Artes Visuais e Cênicas
Opção A1	Opção A2	Opção B1	Opção B2	Opção C1
Tronco comum + História, Geografia, Francês e Línguas Moçambicanas.	Tronco Comum +, História e Geografia, Biologia.	Tronco comum + Biologia, Física e Química.	Tronco comum + Física, Química, Desenho e Geometria Descritiva.	Tronco comum + Artes Cênicas, Desenho e Geometria Descritiva e Educação Visual.
Ensino Superior				
Área de Comunicação e Ciências Sociais		Área de Matemática e Ciências Naturais		Área de Artes Visuais e Cênicas
Opção A1	Opção A2	Opção B1	Opção B2	Opção C1
Especialização em Ciências Sociais e humanas	Especialização em Ciências Sociais aplicadas	Especialização em Ciências Biológicas	Especialização em Ciências Exatas	Especialização em Ciências arquitetônicas

Psicologia, Antropologia, Jornalismo, Direito, Ensino de Línguas, Tradução e Interpretação, Linguística e Literatura, História, geografia, Filosofia, Sociologia, Relações internacionais.	Economia, Administração Pública, Gestão, Contabilidade, Auditoria, Geografia, Turismo.	Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal, Medicina, Biologia marítima, Veterinária, Ciências Biológicas e Oceania.	Física Aplicada, Física Educativa, Informática, Matemática, Estatística, Engenharia Civil, Eletrônica e Elétrica, Mecânica e Química, Física, Engenharia Química.	Arquitetura, Belas Artes, Engenharia Civil Engenharia Mecânica
--	--	---	---	---

Fonte: Adaptado por autor a partir da proposta de INDE (2007, p. 67),

Esta proposta visa dar continuidade ao currículo do Ensino Básico ligando o Ensino Secundário Geral com o Ensino Superior de forma a permitir que o aluno desenvolva as habilidades e competências adquiridas nos ciclos anteriores. As disciplinas do ESG2 dão acesso imediato aos cursos de especialização superior. Porém, a estrutura curricular mostra-se rígida e fechada na medida em que as áreas do Ensino Secundário Geral do 2º Grau estão diretamente proporcionadas às áreas de formação do Ensino Superior sem permitir a permeabilidade. Isto é, o currículo não cria a possibilidade de permeabilidade, ou seja, não permite que um aluno que tenha terminado o ensino médio na área de matemática e ciências naturais tenha possibilidade de formar-se em economia ou outras áreas do ensino superior. Um reparo fundamental com relação ao currículo é sobre as Línguas Moçambicanas que ainda não têm grande impacto na prática pedagógica, pois a sua integração no currículo do ESG1 e 2 está reservada para quando se graduarem os primeiros alunos que estão nas Escolas Primárias Completas experimentais do Ensino Básico. Isto significa que há dois grupos de alunos: um monolíngue e outro bilíngue disputando no mesmo espaço educacional e não se sabe quais serão perspectivas dos dois.

No que concerne ao plano do estudo proposto pelo INDE não se contempla o conjunto das disciplinas profissionalizantes deixando-se ao critério das escolas. Embora este currículo se fundamente nas competências, não traça novos critérios de controlo e de avaliação que se distanciem dos antigos critérios baseados na avaliação da língua, matemática e ciência. Todas as reformas educacionais acima descritas deram prioridade à formação para cidadania, mas a primeira com incidência para a cidadania socialista e excludente quanto às culturas locais e, as duas últimas para a cidadania capitalista e inclusivas quanto às culturas. Em todo o caso, a escola foi alicerce na formação de cidadãos e na consolidação da moçambicanidade. A concepção de um currículo nacional ajudou de certa forma à formação da moçambicanidade política consubstanciada na igualdade de oportunidades. A escola foi uma das grandes instituições de educação para a cidadania, para a tomada de consciência da realidade moçambicana, para o desenvolvimento do homem. A escola estabeleceu um diálogo intercultural para cimentar a coesão político-cultural na diversidade étnica que caracteriza a população moçambicana (SILVA, 2007; BASÍLIO, 2010; MINDOSO, 2012).

Em suma, essas três ondas de reformas que marcam a evolução e consolidação do SNE, permite-nos constatar sem surpresa nenhuma que cada sistema educacional, corresponde às condições econômicas, sociais, culturais e políticos-ideológicas de uma determinada época, e a partir disso norteiam suas políticas, currículo, e políticas dos manuais didáticos e sua implementação. É por isso, que no período que antecede a presença colonial portuguesa, a educação tradicional se centrava nos ritos, na magia, religião e valores, costumes tradicionais que caracterizavam a convivência dos grupos étnicos. Na presença colonial temos um sistema educacional colonial, que restringe a educação à formação de mão de obra barrata, um ensino excludente que reafirma a exploração, dominação e opressão colonial contra o povo e no pós-independência temos ao sistema educacional revolucionário que visava consolidar a identidade moçambicana, desvinculando-a de tudo que remetia a dominação e exploração capitalista colonial, mas no fim do sistema pós-revolucionário e com a entrada do investimento ou capital estrangeiro, notamos uma educação oposta aos princípios socialistas do sistema que a antecede.

Diríamos, que no final de tudo que o sistema nacional de educação é sempre refém de sua época, condições econômicas, sociais, culturais e político ideológico, as quais subordinam as suas políticas, currículo, leis e o próprio sistema educacional como um todo.

Há enfim, também que realçar que a segunda e terceira “ondas” das reformas do SNE levam em sua elaboração a incorporação da componente gênero, pois se acredita que garantir a educação como direito dos indivíduos e dever do estado passava não só pela extensão do ensino e melhoramento das condições de estudo, mas também pela inclusão das mulheres, que significava aumento dos ingressos femininos, em todos os níveis do sistema educativo, uma vez que a maioria das crianças que não ingressavam na escola eram ontem e são hoje as meninas/mulheres.

Assim, as duas últimas ondas de reforma do SNE foram atravessadas por diferentes programas como, a Política de Gênero e Estratégias de Implementação (PGEI-2006), pelo Plano Nacional para o Avanço da Mulher (PNAM-2002-2006), Plano Estratégico de Educação (1999-2005) e outros que buscavam garantir que a democratização e universalização do ensino significa-se também um instrumento central na luta contra as desigualdades de gênero e possibilitassem a entrada da mulher no sistema de educação como um direito inalienável.

Para Silva & Osorio (2008) cabia a esses programas, políticas e planos garantir que as reformas do sistema nacional de educação seus currículos e políticas não apenas vislumbrem apenas o acesso das meninas à escola, mas a sua manutenção e principalmente, a alteração dos estereótipos de gênero carregados pelos professores e profissionais de educação. Portanto, só seria possível mensurar se estes estereótipos foram superados ou não, estudando não apenas a inclusão das mulheres, estatísticas sobre o índice de ingresso das meninas no sistema nacional de ensino, mas os manuais didáticos usados, pois nos possibilitaria ver como essa mulher inclusa nesse sistema outrora excludente é vista representada no que concerne à questão de gênero.

Não podemos deixar de reconhecer que grande parte do conteúdo referente a essas reformas foi alicerçada nos trabalhos de ANDRE MINDOSO²⁹, GRABIELA SILVA³⁰ e com grande destaque para a Tese de Doutorado de GULHERME BASÍLIO³¹,

²⁹ Autor da Dissertação de mestrado (2012), intitulada: *A construção Simbólica da Nação Nos Livros Escolares no Moçambique Pós-Colonial (1975-1990)*, Fortaleza, UFC.

³⁰ Autora da obra (2007): *Educação E gênero Em Moçambique*, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

³¹ Autor da Tese de Doutorado (2010) intitulada: *O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política moçambicana*. São Paulo, PUC-SP.

3.DO PAPEL PEDAGÓGICO À IMPORNTÂNCIA POLÍTICA E IDEOLÓGICA DO PROFESSOR E DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Sendo o livro, em particular o didático parte integrante do material escolar que compõe o sistema de ensino, antes de colocarmos a importância pedagógica, econômica político-ideológica, o papel e função que este desempenha dentro do sistema educacional e no processo de ensino e aprendizagem, achamos relevante em primeiro, falarmos do papel e função das instituições socializadoras (internalizadoras de valores, normas, etc.) em especial a escola, que faz uso do mesmo. Pois, os livros objetivam os princípios do processo educacional. Para esse feito, neste capítulo começamos em fazer referência a relação entre o ensino e o processo de socialização, diferenciando a socialização familiar e socialização escolar, estabelecendo suas compatibilidades e conflitos. Entretanto, primeiro faremos referência à função da educação escolar e de seguida mostraremos como o material usado nela se vincula as suas funcionalidades. Pois, seria um exercício extremamente difícil pensar o livro didático sem antes pensar o sistema geral (educacional) que ele integra e no qual ganha seu status e importância.

3.1. O ensino enquanto instância de socialização

O ensino, de acordo com Worsley (*apud* MINDOSO, 2012), é uma das formas de transmissão e aquisição de conhecimentos, o que se designa no âmbito das Ciências Sociais por socialização. Contudo, a transmissão do conhecimento não é feita apenas pelo ensino, pois, para este autor, a socialização está presente em vários processos de interação nos quais indivíduos se envolvem durante a sua vida, seja na família, igreja, ciclo de amigos, ou em outros espaços de sociabilidade. É nesta ordem de ideias que Peter Berger e Thomas Luckmann (2010) defendem que esse processo é caracterizado por duas fases: a socialização primária e a secundária³².

No primeiro caso trata-se do primeiro contato da criança com a sociedade, onde esta interioriza, de uma forma genérica e carregada de afetividade, o comportamento, valores e visões de mundo de seus semelhantes mais próximos. Trata-se daquele contato

³² Durkheim (2008) chama essas duas fases de primeira e segunda infância.

e assimilação de valores e normas que a criança apreende no meio familiar ou no ciclo restrito de amigos, por exemplo. A socialização secundária, por sua vez, tem a ver com a interiorização, pelo indivíduo, relativamente já crescido em relação à fase anterior, dos valores, normas e visões de mundo que não se limitam ao seu meio familiar e sim que o introduzem num mundo mais complexo. Ou como os próprios autores dizem: “a socialização secundária é a interiorização dos submundos “institucionais ou baseados em instituições” (MINDOSO, 2012, p.53).

Na segunda fase desse processo de socialização, segundo os autores, o caráter de afetividade que caracterizou a primeira fase é substituído por instituições que se baseiam no princípio da racionalidade, onde se “exige pelo menos os rudimentos de um aparelho legitimador, frequentemente acompanhado de símbolos rituais ou materiais” (*idem*, p. 53). Nesta lógica a escola é, sem dúvida, uma instância de socialização secundária, onde a criança é introduzida simbólica ou profissionalmente num meio social mais amplo e mais complexo que o seu grupo de pertença. Assim sendo, o tipo de socialização pelo qual a criança passa na escola difere em sua forma e conteúdo daquele que conheceu no meio familiar. Efetivamente, para Worsley (*apud* MINDOSO, 2012), o que torna a socialização por via do ensino diferente das outras formas de transmissão de conhecimento é o fato de esta ser um processo deliberado e consciente, onde,

Não só se fornece aos indivíduos um [aprendizado] dirigido, com fins próprios e por um largo período de tempo, de forma constante e insistente, sendo de fato uma preparação especializada para uma tarefa ou uma ocupação específica, mas também se lhes ministra um ensino amplo, geral, constituído por certo número de conhecimentos básicos (ler, escrever e contar) e são ensinadas matérias que não são imediatamente relevantes para qualquer ocupação especial (WORSLEY *apud* MINDOSO, 2012, p.53).

Deste modo, acreditamos que o ensino visa, por um lado, conferir aos indivíduos habilidades técnicas e especializadas de modo que estes se integrem na estrutura ocupacional duma sociedade; por outro lado, fornece conhecimentos que têm a ver com o domínio e interpretação dos códigos da sociedade, tais como a escrita, as contas, a

moral. Esta afinidade entre ensino e moral já tinha sido evidenciada por Emile Durkheim em seu livro intitulado *Educação Moral* (2008). Nesta obra o autor argumenta que a educação escolar constitui o núcleo da moralização da sociedade, pois está convencido de que ela, usando procedimentos assente na disciplina e autoridade, está mais apta (em relação a outras instituições socializadoras) a criar na criança o espírito altruísta em relação à comunidade política a que pertence e, por conseguinte, em nosso entender, a fazê-la interiorizar o *habitus* nacional.

Este posicionamento de Durkheim, ao eleger a escola como veiculadora da moral enquadra-se no processo de profundas transformações sociais na sociedade em que ele viveu e que se caracterizava, entre outros, pela agudização do processo de laicização da sociedade. Tratava-se do processo de substituição da moral religiosa que outrora dominara a sociedade europeia e a francesa de uma forma particular, por procedimentos que se baseavam na racionalidade. Durkheim não tinha dúvidas de que a escola pública, sendo a imagem do emergente Estado-laico e racional, longe de se preocupar em inculcar nas crianças a moral assente em pressupostos religiosos, deveria engajar-se na difusão dos novos valores emergentes que caracterizavam a sociedade moderna. Tratava-se de promover o espírito da racionalidade, da disciplina e acima de tudo, do altruísmo em relação aos grupos sociais, principalmente da comunidade nacional. Esse processo de inculcação e interiorização dos valores da sociedade por via da escola, porém, nem sempre é manifestamente visível. Ele aparece muitas vezes de uma forma sutil, como nos mostra Michel Foucault (1999), ao estudar as instituições socializadoras do século XX. Efetivamente, o autor considera que as instituições com poder de disciplinar (como a escola) conseguem alcançar seus objetivos recorrendo a técnicas sutis de inculcação tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Quanto à vigilância hierarquizada, o autor considera que numa instituição disciplinador existe, por um lado, os detentores de poder e por outro, os objetos desse poder. Aqui, os detentores do poder, que para o nosso caso é o corpo docente e administrativo duma escola, são considerados vigilantes. Estes têm segundo Foucault, a função de combinar as técnicas disciplinares sobre os alunos. O objetivo dessa vigilância feita pelos que estão no topo da hierarquia do poder é de sancionar a conduta dos alunos dentro das instituições. A sanção tem a ver com a conformidade ou não com

as normas escolares. Assim, nos casos de incumprimento das normas escolares pelos alunos a escola tem mecanismos de punir tais condutas visando sua correção. Tal punição consiste para Foucault em tudo aquilo que é capaz de fazer o indivíduo sentir a sua falta e, ao mesmo tempo é capaz de humilhá-lo, confundi-lo ou destituí-lo. É importante notar que a sanção não é apenas o ato de punir, mas também é o ato de remuneração, pois, segundo Foucault, os indivíduos que se conformam a tais normas são premiados ao passo que os que não as observam são punidos.

Contudo, Foucault mostra que para a instituição disciplinadora sancione é preciso que se faça o exame, que consiste num “controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através do qual eles são diferenciados e sancionados” (Foucault, 1999, p.154). Assim sendo, Foucault considera que na instituição escolar existe o recurso constante ao exame (provas), por forma a poder manter a normalidade (ordem) por via das sanções. É na base desse seu método de proceder que em nosso entender a escola interioriza nos alunos os valores da identidade de gênero. Assim, parece-nos legítimo afirmar que a escola visa, entre outros, uniformizar nas crianças um *habitus* nacional com relação à matéria de gênero, onde cada uma deles (homem e mulher) interiorize maneiras de ser, estar e sentir comuns consideradas desejadas para cada um deles nas relações de gênero.

3.2 Compatibilidade e conflitos entre a socialização familiar e escolar

A partir da obra *Memórias do Ativismo* (2007), em seu artigo sobre Identidades sociais/sexuais dos jovens que frequentam o primeiro nível do ensino secundário geral, realizado com 647 jovens, moças e rapazes na cidade de Maputo e Província da Zambézia, Osório (2006) buscou a partir dos discursos dos jovens analisar os processos e mecanismos da socialização escolar, através de três dimensões: i) as afinidades e conflitos entre educação familiar e escolar; ii) é as relações professor/aluno, e a terceira dimensão é a violência de gênero nas componentes assédio sexual e gravidez. Salientar que neste trabalho usaremos apenas as duas primeiras dimensões.

Relativamente à primeira dimensão, afinidades e conflitos entre a socialização familiar e escolar, constatou Osório (2006), que a grande maioria dos alunos/as entrevistados/as exprimem existir um acordo entre os sistemas de valores veiculados na família e na escola. Embora, recorrendo a mecanismos diferenciados e a práticas aparentemente contraditórias, ambos os espaços procuram reproduzir uma mesma ordem de pensar e organizar as relações sociais em particular de gênero. Aonde se concilia, por exemplo, a divisão de trabalho em casa (atividades domésticas como varrer, cozinhar, lavar, etc.) às mulheres e o trabalho do sustento do lar virado a esfera pública aos homens.

Por outro lado, firma Osório (2006), que o fato de todas/os entrevistadas/os terem afirmado a ausência de moças chefes de turma (mas a maioria dos adjuntos de chefes são moças) é um bom exemplo de como se realizam as compatibilidades entre a modernidade escolar e a tradição cultural da subalternidade da mulher, patente no patriarcado. Assim, o que é comum na casa é também na escola, e para além da impossibilidade de questionamento, há manutenção de uma estrutura de poder que tem o gênero como determinante da submissão da mulher ao homem nas relações de gênero dentro do sistema educacional.

Com o anteriormente citado, mostra-nos Osório (2006), que o lugar subalterno ocupado pela mulher em casa (esfera privada) perpassa para a esfera pública por meio da socialização secundária oferecida pela escola, o que faz com que a mulher mesmo na esfera pública continue sendo vista como aquela que deve exclusivamente exercer as atividades auxiliares ao homem. Para Osório, ao invés de exaltar a igualdade de oportunidade e conhecimento entre mulheres e homens, a escola limita-se, em aplaudir apenas a massificação do ensino como elemento último da promoção da igualdade de gênero entre homem e mulher. Assim sendo, é para esta autora notável, que tanto na família como na escola, a mulher é sempre depois do homem e a sua posição de inferioridade em relação ao homem é exclusivamente determinada a partir do seu gênero e não de suas capacidades intelectuais, dons ou méritos (sem querer cair na meritocracia). O que ressalva uma típica e estereotipada visão da divisão de postos e hierarquização dos espaços em função do gênero dos indivíduos, tal como ocorre na socialização familiar assente nos preceitos do patriarcado.

Com a incapacidade da escola em distanciar-se da socialização discriminatória de gênero, assente nos preceitos do patriarcado, e a consequente reprodução e legitimação das diferenças de gênero, podemos perceber que, a escola (educação formal) como instituição outrora esperada como neutra e democrática, evidencia as limitações da educação escolar como agente de mudança social. Reforçando ao mesmo tempo, a normalidade de um sistema que discrimina segundo o gênero. Quer isto dizer, que a promoção da igualdade de gênero no ensino/aprendizagem, que se encontra nas diretivas e nas intenções discursivas dos agentes de educação MEC, não se operacionaliza na prática escolar, o que faz com que a universalidade da educação não garantam por si só a igualdade de oportunidades e de conhecimento, tanto almejada pelo sonho de uma escola justa, neutra e democrática.

Pelas razões anteriormente citadas afirma Osório (2007) em consonância com Loforte (*et al.*, 1998) que o normativo que orienta o papel do jovem como filha/o num esquema regido pela autoridade indiscutível na família (*versus* autoritarismo) é coincidente com os elementos presentes nas identidades de aluna/o, o que conduz a desigualdade entre meninas/moças e meninos/rapazes, fazendo com que sejam interiorizadas como normal e se transforme em verdade e em crença, uma vez formalizada e legitimada pela instituição escolar. Podemos dizer mais, como afirmam Maffesolli; (1993); e Kaufmann, (2005) (*apud* ARTHUR *et al.*, 2007), que a “força socializadora do contexto” na construção dos papéis sociais de meninas e rapazes, tanto no meio escolar restrito (como sistema de ensino realizado principalmente na relação Professor-aluno), como na família permite uma construção indenitária em conformidade com a ordem social e cultural dominante, assente nos preceitos do patriarcado, no qual o homem é o detentor do poder e a mulher se subordina as suas ordens.

Por outro ângulo, para Osório & Silva (2008), na obra intitulada, “Buscando Sentidos: Gênero e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário em Moçambique”, com a socialização escolar, pelos conteúdos disciplinares, pela explicitação de saberes e pela elaboração de novas hierarquias espera-se, que se rompa com os estereótipos de gênero patentes na socialização familiar e se encontre pontos de acordo que permitam a convivência entre os dois espaços e agentes de socialização. A este nível, mostram as autoras que a escola deve-se apresentar como uma instituição neutra e capaz de lidar com as divergência e particularidades provenientes da cultura

dos alunos, para garantir uma educação justa e democrática assente no princípio de igualdade nas diferenças, e não diferenças na igualdade.

Assim, por meio de sua pesquisa, Osório & Silva (Ibidem) constataram que a escola embora com novas ferramentas, como livros, língua portuguesa, ela não se distancia do propósito de reprodução e legitimação da ordem social assente nas relações de poder, onde as alunas são reféns dos papéis tradicionais de “cuidadoras, domésticas, mães” e os alunos ao papel de “Pai de família”. Salientam as autoras, que a escola não é, mais do que um agente de formalização e legitimador dos papéis desiguais de gênero entre alunos e alunas. Embora, isso pareça passar despercebido a olhares desatentos que preferem resumir a igualdade de gênero e a consequente emancipação da mulher ao elevado índice de ingresso de meninas no sistema nacional de ensino. Esquecendo-se como disse Bourdieu (2003) que existem diferenças na igualdade.

Assim, para Osório & Silva (2008), a entrada da mulher na escola e os seus diplomas não garantem por si só o sucesso escolar ou profissional (muito menos a plena igualdade de gênero) na vida delas. Pois, podemos notar que embora estejam na escola, às mulheres exclusivamente continua cabendo obrigatoriamente desempenhar as atividades domésticas quando estas regressam da escola, o que lhes ocupa, e contribui para um baixo rendimento escolar, por falta de tempo de rever as matérias. Fraqueza social e culturalmente aceita pelas escolas na pessoa dos profissionais de educação, ao não esperarem o mesmo sucesso escolar das meninas, uma vez que, alegam justificar o seu insucesso pela sua fragilidade de ser mulher e pelo fato de ter já o seu futuro como garantido no matrimónio, diferentemente do homem que deve estudar e lutar para garantir o sustento da família.

Para Osório (2007), Arthur (*et al.*, 2007) e Loforte (1998) a instituição escolar mostra-se, como reprodutora brutal de relações de poder, que rompem com a possibilidade de igualdade de gênero entre homem e mulher. Pois, embora se tenha aberto para as meninas constrói e legitima a vulnerabilidade dessas (alunas), no sentido de que, embora elas estejam, nos mesmos espaços sociais (esfera pública/escola) que os homens, não conseguem almejar a tão sonhada autonomia ou igualdade de oportunidade, sinal de que estamos juntos, mas separados pelos privilégios socioculturais designados a cada gênero. É aqui, que segundo as autoras, se constata que

a escola por meio dos profissionais de educação, impulsionam a reprodução, a manutenção e aperfeiçoamento formal da dominação patriarcal nas relações de gênero.

Entretanto, se como diz Bourdieu (*et al.*, 2003) aqueles que não se sentem feitos para a escola também acabam se convencendo de que não são feitos para as posições às quais a escola dá (ou não) acesso, isto é, as profissões não manuais, e especialmente as posições dirigentes dentro destas profissões. É certo dizermos que se os professores concebem as relações de gêneros de maneira desigual, fazem não só que as mulheres não se sintam feitas para a escola, mas que também conseqüentemente se assumam como não merecedoras das posições, prestígios e privilégios ligados aos espaços tidos como dos homens pelos professores. Nesse sentido, percebermos como viu Bourdieu que não é suficiente ter acesso ao ensino primário ou secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais tidas e reservadas aos homens.

Com as ideias acima citadas, notamos uma vez mais, que há uma necessidade de colocar a crítica a ideia de que a massificação do ensino para homens e mulheres é por si só o exclusivo impulsionador da igualdade de oportunidade e de conhecimento entre ambos. Pois, ainda que tenham acesso a mesma escola, podem-se notar outros mecanismos de distinção e desigualdades incorporados aos próprios processos educacionais. É daí que ressalva-se a ideia de olhar também para os materiais didáticos usados pelos profissionais de educação no processo de ensino e aprendizagem, pois, as representações de gênero contidas neles são apresentadas, discutidas e tidas no ambiente escolar como guia dos alunos/as e professores e tem um papel fundamental na construção e legitimação da identidade social, sexual e de gênero dos alunos/as.

3.3 Relações entre os professores e Alunos/as e as desigualdades de gênero na socialização escolar.

Quanto à relação professor-aluno diz Osório (2007a e 2007b), que da análise feita das entrevistas, se constatou a existência de duas posições: a primeira, largamente majoritária (cerca de 90%), que se refere há existência de discriminação, associada, por um lado, à naturalização da desigualdade e por outro lado, a um ensino autoritário e arbitrário, tratamento diferenciado que é dado a rapazes e meninas que espelha e transmite a estrutura de poder masculino. O que se manifesta na socialização escolar

quando o professor tem expectativas diferenciadas entre o homem e mulher (aluno e aluna), esperando assim, mais dos alunos do sexo masculino e menos das mulheres, alegando que estas têm muitos afazeres doméstico que justificam os seus atrasos e baixo rendimento escolar. Silenciando assim as questões gênero que condicionam o sucesso escolar das mulheres às questões naturalizadas assente nos estereótipos.

Constatou ainda Osório (*idem*), que para os jovens entrevistados, as desiguais formas de relacionamento são explicadas pelos determinantes sociais e culturais inerentes a socialização escolar, que atribuem características diferenciadas as mulheres e aos homens. Nesse sentido, a tolerância manifesta dos professores em relação às alunas, tem a ver com uma “normalidade” social que, tendo em conta discriminadamente a estereotipada “fragilidade das mulheres”, aceita as fraquezas inerentes ao sexo feminino e, portanto, exige menos em termos de sucesso escolar do que aos rapazes, alegando serem estes mais capazes em detrimento dos alunos do gênero feminino. Portanto, aqui constatamos que ao se mostrarem os valores da socialização escolar assentes aos preceitos do patriarcado vinculados ao da socialização familiar ou primária, a escola, por meio de seus profissionais, afirma logo cedo que as mulheres cumprirão a sua função “obrigação social e cultural” de mãe, esposa e educadora, o que não requer muita escolaridade e os homens a sua função de provedor, dominador e de “cabeça” o que requer certo grau de instrução escolar.

Aqui, uma vez mais a discriminação encontra-se assente no papel de gênero, que a escola não reivindica que seja igualitário ou segundo as capacidades dos indivíduos, mas legitima e reproduz através das expectativas diferenciadas entre homem e mulher. Onde se hierarquizam e moldam-se as diferenças de ordem biológicas em sociais e culturais, para a subordinação da mulher ao homem. Assim, a escola na pessoa dos seus profissionais de educação, se mostra como formalizadora, reprodutora e legitimadora das desigualdades de gênero, e não neutra e impulsionadora da igualdade de oportunidade e conhecimento entre homem e mulher como outrora buscado pelas funções sociais da mesma (BOURDIEU, 2003).

Entretanto, quando os trabalhos anteriormente citados afirmam que a socialização escolar e a familiar são complementares, não representando como conflitais os elementos de identificação, e que as expectativas dos professores em relação ao

homem e mulher se discriminam em função do gênero, reconhecem por outro lado, que os rapazes são os que devem investir no seu futuro escolar, uma vez que disso depende o seu futuro, enquanto o da mulher depende do homem. Esta realidade patente na educação formal, constatada pela pesquisa de Osório (2006), exprimiu explicitamente a permanência de uma relação entre professor e alunos/as, que acentua papéis sociais classificatórios segundo os estereótipos de gênero. Com isso, podemos dizer que a maneira como os livros didáticos apresentam os papéis sociais de gênero, pode embora não seja de maneira mecânica, influenciar na construção de identidades de gênero estereotipadas por parte dos alunos, interferindo em suas aspirações profissionais e acadêmicas. Pelo que, nos interessa aqui não olhar como tantos outros trabalhos para os professores, os valores normas e as regras da socialização escolar, mas em particular para as ferramentas didáticas por estes usadas no processo de ensino e aprendizado.

Podemos aqui perceber, com o acima discutido que relativamente às expectativas sociais, o sucesso escolar das meninas é tido como excepcional, aludindo-se nos discursos de professores e de dirigentes do setor da educação, não passando disso, uma mera formalidade por alcançar quando se puder (OSÓRIO & SILVA, 2008). Pois, esta concepção que vê na diferença de gênero um fator social e culturalmente manipulável, para a discriminação e subalternização da mulher em detrimento do homem através dos papéis de gênero, tem, na realidade, como consequência que mulheres e homens, independentemente da sua formação escolar e da sua competência técnica, possam continuar a reproduzir na vida adulta a ordem patriarcal, como são exemplos à distribuição e o exercício do poder político em Moçambique, e cargos de chefia entre alunos/as e professores/as na escola (OSÓRIO, 2006; LOFORTE *et al.*, 1998).

3.4 Expectativas do sucesso escolar em relação ao homem e mulher e as desigualdades de gênero

Segundo Silva (2006), em seu trabalho intitulado, “A língua é um fator determinante para o sucesso escolar das meninas nos meios rurais? Estudo de caso em duas escolas com programa bilíngue³³”, constatou, que, por meio das expectativas desiguais entre os sexos, à discriminação da mulher faz-se muitas das vezes como seu

³³ Refere-se, a introdução e uso de línguas maternas no processo de ensino e aprendizagem.

motivo de desistência, levada a cabo pelo casamento prematuro ou excessivas atividades domésticas. Para Silva (2006) é importante reter, que o enquadramento do gênero no âmbito das instituições sociais, implica que para promover mudanças sociais não basta mudar mentalidades, comportamentos e papéis de gênero no fórum individual de acordo com a vontade individual, é fundamental mudar também as instituições internalizadoras desse arbitrário, de modo a vincular os seus valores, normas, regras aos desígnios de igualdade de conhecimento e oportunidade entre homens e mulheres.

Entretanto, para esta autora, introduzir o sistema Bilíngue (leccionar em línguas locais) não trará por si só igualdade, se não desigualdades em língua local. Para Silva (2006), Loforte (1998) e Osório (2006), mas do que falar da igualdade de gênero é preciso materializa-la, nos programas curriculares, o que no nosso entender passaria, por respeitar, isto é, representar homem e mulher nos livros didáticos de uma maneira igual, espelhando a emancipação da mulher e suas capacidades intelectuais, suas conquistas e méritos, e não olhar discriminadamente pelo estereótipo das diferenças de gênero, uma vez que o gênero é uma designação social e culturalmente determinada e podendo mudar com o tempo em função de cada contexto social. Aqui uma vez mais mostramos que a igualdade de gênero passa também, pelo reconhecimento das capacidades da mulher em desempenhar quaisquer atividades na esfera pública tanto como privada, e não no seu confinamento às atividades domésticas ou que lhe subordinem ao homem no domínio da vida social, económica e política.

Por sua vez, com sua obra intitulada *Relações de Gênero em Moçambique: Educação, Trabalho e Saúde* Loforte (*et al.*,1998) constatou que embora a escola se tenha aberto para todos e, as mulheres tenham aderido massivamente à educação formal, tanto como os homens, a sua saída a esfera pública por meio da ida a escola, não a tornou igual, nem lhe conferiu mesmas oportunidades de conhecimentos, status e prestígios com os homens. Pois, a escola continua, embora aberta para todos, a representar uma relação de gênero entre homem e mulher assente nas relações de poder, vinculadas aos preceitos do patriarcado, onde a mulher é vista como subalterna ao homem devido a sua condição de gênero, ligado ao estereótipo de sua fragilidade “natural” e incapacidades de desempenhar as mesmas atividades que os homens, que requerem inteligência e força, características tidas como masculinas.

Entretanto, mostra-nos, Loforte (*et al.*,1998), que independentemente do status da mulher, suas capacidades, os profissionais de educação, por meio da educação escolar, representam a chefia da família como um cargo exclusivo e permanentemente masculino, revelando assim, uma lógica de dominação que subalterniza a mulher ao homem, seja qual for à capacidade económica da mulher ou nível de escolaridade. Por isso, é que embora, por meio de seu nível académico ela, acede a muitos recursos, gere alguns, e controla muitos poucos, porque a mulher, mesmo capacitada escolarmente, lhe é pela escola sempre lembrada e ensinada o seu eterno papel de mulher, esposa, educadora, doméstica e mãe (OSÓRIO, 2006).

Para Silva (2006) e Loforte (1998) fica claro que não é o seu gênero (mulher) que a torna subalterna em relação ao homem, nem seu baixo nível de escolaridade, mas o poder masculino sobre a mulher, que é social e culturalmente construído, desde que no seio da família e da escola, por meio da socialização escolar, os rapazes são preparados para assumirem papéis de comando na comunidade e na sala de aulas e nas atividades escolares, e as mulheres sempre adjuntas. Assim, a forma como a família organiza a divisão de trabalhos ritos e cerimônias tradicionais que se desenvolvem ao longo do ciclo de vida fundamentam a subalternidade da mulher. Afirma ainda, Loforte (*apud* ARTHUR, 2007) que a investigação chega à conclusão de que tanto ao nível do conhecimento transmitido e exigido como dos comportamentos construídos, escola reproduz e legitima as desigualdades de gênero, as encobrindo, como naturais (uma vez que não as questiona) e necessárias para manutenção da ordem social assente em bases patriarcais da dominação masculina.

Por último, em seu estudo em Matibane, ao analisar as causas da desistência, ou seja, abandono escolar Palme (2012), constatou que as meninas eram, as mais obrigadas a desistir cedo da escola, devido a fatores de ordem sociocultural. Pois, quando a escola entrava em conflito com os princípios mais fiáveis e impulsionadores da reprodução social, tais como o casamento ou trabalho para a sobrevivência da família, era abandonada e com bons motivos segundo os entrevistados. Estes princípios mais fiáveis significam, quando a escola abre espaço para a mulher trabalhar fora de casa, sustentar o lar, tarefas designadas como masculinas, é abandonada, pois é vista como um entrave para a dominação do homem e um mecanismo que distanciaria a mulher da sua tarefa chave de ser mãe, esposa, educadora e dona de casa.

Com a colocação anteriormente citado podemos constatar que os motivos de desistência em particular das meninas estão intrinsecamente ligados às tarefas em particular domésticas que estas têm a cumprir, como ir à machamba, cozinhar, limpar a palhota, e cuidar dos membros mais novos, o que seria difícil de fazer caso a rapariga tivesse que continuar os estudos e para isso, fosse estudar longe da comunidade em que vive. Assim, a desistência muita das vezes alegada como motivada pelas condições económicas, tem, no entanto, como causa centrais as expectativas sociais e culturalmente esperadas de cada sexo, isto é, do homem e da mulher. O que se pode verificar na preferência de se investir nos estudos do filho (homem) e não da filha (mulher) nos casos em que se alegava falta de condições para custear os estudos de ambos os filhos fora da comunidade. O investimento ou, a opção pela continuidade dos estudos era sempre depositado no homem, uma vez que este não daria muita falta nos afazeres domésticos, por não serem de sua competência (PALME, 2012).

Para Palme (*idem*), os livros escolares e programas são inevitáveis partes de um mundo “moderno”, bastante ocidentalizado que é mais ou menos distante do mundo dos alunos. Assim, os objetos e fenómenos em si mesmo podem diferir entre o mundo dos livros e o universo, fora da escola, dos alunos. Aqui mostra essa autora que o que está em causa são as ligações entre estes conteúdos das disciplinas e as formas de compreensão do mundo dos alunos. Mostra aqui a autora que os livros escolares e os manuais dos professores (conteúdos de ensino), não estão ligados às experiências e classificação dos alunos, o que nos leva a constatar que é necessário analisar como os livros didáticos do ensino primário em Moçambique, representam os papéis de gênero, de modo a verificar se acompanham a dinâmica das relações de gênero na sociedade, ou se se incrustam, aos preceitos patriarcais, ou se alargam para a realidade inerente as várias conquistas das mulheres na esfera pública em Moçambique.

Mostra Palme (2012) com o anteriormente citado que os profissionais de educação e as ferramentas usadas no ensino e aprendizagem devem ir de encontro com a realidade dos alunos, o que consubstancia o nosso trabalho, uma vez que acreditamos que a igualdade de gênero na escola passa, não só pela entrada das mulheres na escola, mas também pela sua valorização e reconhecimento de suas qualidades, que não depende do seu gênero.

Com as diferentes colocações expostas e discutidas anteriormente, podemos constatar que, há uma forte complementaridade entre a socialização dada na família e dada na escola (com referencia as relações de gênero), no que concernem as expectativas e ensinamentos que os profissionais de educação, transmitem e esperam do homem e da mulher na esfera pública quanto na privada. Podemos assim, verificar que na socialização escolar como a familiar, a divisão social do trabalho, entre homem e mulher, é feita em função das determinações de gênero dos indivíduos e não das suas capacidades, o que tira da escola o papel neutro e lhe torna reprodutora e legitimadora das desigualdades de gênero, uma vez que se constatou que a escola tal como a família representa e vê a mulher como a submissa ao homem, independentemente de sua classe social, condição económica e nível de escolaridade. Uma vez que, o estatuto do homem não esta ligado somente as suas capacidades, mas em particular ao seu gênero, isto é, ao “ser homem”.

Aqui podemos notar que os autores anteriormente citados, embora, tenham visto que a escola ao complementar a socialização dos alunos, com os mesmos pressupostos dados na esfera privada na socialização primária (preceitos assentes no patriarcado) contribua para a reprodução e legitimação das desigualdades entre homem e mulher e o não questionamento das mesmas, parecem estes autores não ter-se preocupado, em mostrar o papel que o material didático no caso específico os livros didáticos do ensino primário em Moçambique, tem ou teria na reprodução, legitimação ou questionamento destas desigualdades de gênero. Uma vez que o profissional de educação tem como seu guia no processo de ensino e aprendizagem o livro didático.

Entretanto, aqui podemos advogar que sendo o livro didático uma ferramenta fundamentalmente importante no processo de ensino e aprendizagem, e muitas das vezes o único livro que os estudantes e professores tem acesso, e que assume o status de autoridade e o conteúdo por ele transmitido podendo ser adoptado por professores/as e alunos/as como a expressão da verdade. Acreditamos que ver somente os profissionais de educação em particular os professores/as como únicos impulsionadores das desigualdades de gênero entre os alunos/as, pode ocultar o papel das políticas, currículo e em particular dos livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estas expectativas desiguais e diferenciais trazidas pelos professores/as em função do sexo dos alunos na socialização escolar podem ser o espelho, da maneira como os livros

por eles usados, representam as questões de gênero, pois os professores devem espelhar-se na sua ferramenta de trabalho “o material didático”, neste caso específico nos livros didáticos.

Assim, deixar de analisar o material didático em particular os livros didáticos, e as representações de gênero presentes neles, torna-se, para nós uma limitação dos estudos citados, uma vez que, os profissionais de educação, têm a obrigação de seguir como modelo de ensino na transmissão de conhecimento, o livro didático. E pelo fato destes, poderem servir de modelo para alunos/as na construção e definição de suas identidades, ou legitimar a desigualdades de gênero advindas da socialização primária. Contudo, se expectativas desiguais e diferenciais que os profissionais de educação criam entre os indivíduos a partir do seu gênero contribuem para a reprodução e legitimação das desigualdades de gênero no ambiente escolar, achamos importante refletir também acerca de como o material didático usado por eles representa o homem e a mulher uma vez que este é o guia do professor. É por esta razão que passamos a seguir a fazer menção do papel, importância e função do livro didático no processo de ensino e aprendizagem para melhor explicitar a necessidade de se observar o seu crucial papel como veículo privilegiado de difusão das diferenças ou promoção da igualdade de gênero no processo educacional.

3.5 importância pedagógica e político-ideológica do livro didático

3.5.1 Os livros escolares

Dentre os vários instrumentos que o sistema de ensino usa para inculcar nas crianças a consciência de pertencerem a uma comunidade nacional elegemos, para fins de pesquisa, o livro didático. O livro didático goza de um papel central na cultura escolar. Podendo, de acordo com Alain Choppin (2004), desempenhar várias funções, entre elas, a de vetor de práticas ideológicas. Efetivamente, o autor identifica no livro didático algumas de suas funções típicas, a saber, *a referencial, a instrumental, a documental e finalmente a função cultural* (ou político-ideológica). Passamos a explicar cada uma delas.

A função referencial caracteriza-se pela particularidade do livro didático escolar “servir de suporte dos conteúdos educativos” (CHOPPIN, 2004, p. 553) que um grupo social acredita serem necessários para a educação dos jovens. Aqui, o livro didático nada mais é senão o fiel reflexo do currículo ou dos programas de ensino. A segunda função do livro escolar assenta, para o autor, no seu caráter instrumental, onde o seu principal objetivo é o de fornecer aos alunos competências disciplinares específicas, através de exercícios práticos, resolução de problemas, entre outros. E a função documental do livro escolar, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de procurar desenvolver no aluno um espírito crítico da realidade a partir de coletânea de documentos ou textos cuja leitura não apresenta necessariamente uma rigidez disciplinar e sim permite ao aluno compará-los, aprendendo a ter um espírito crítico.

Finalmente e provavelmente a mais importante para nós, o livro didático tem uma função cultural (política-ideológica). Aqui, o livro escolar é, para Choppin, um vetor essencial para transmissão da língua, da cultura e acima de tudo, dos valores sociais considerados importantes pelas classes dirigentes. Este processo de transmissão da cultura e valores pode ser feito, segundo o autor, de uma forma explícita ou implícita, mas, ela está sempre presente. É nesta leva de ideias que Roger Chartier (1999) considera que o livro não é uma entidade social abstrata e neutra, pois considera que ele encerra ou está circunscrito a uma ordem. Tal ordem tem a ver com o processo de produção do próprio livro, que se conforma ao ambiente e com os controles sociopolíticos que o condicionam. Trata-se das editoras e das instituições políticas que visam impor ou estabelecer sentidos simbólicos que se adequam a essa ordem.

Assim, no caso específico de Moçambique, em que a elaboração e produção dos livros escolares são tuteladas pelo Ministério da Educação que por sua vez se subordina ao governo, as editoras tendem a criar nos livros didáticos significados que condizem com as visões de mundo da elite política. Chartier (*idem*) mostra, porém, que nem sempre os sentidos que os livros pretendem impor são recebidos ou apropriados com sucesso, pois isto depende, segundo o autor, de outros fatores nomeadamente a personalidade, o grau de erudição ou a origem familiar do aluno. De uma forma geral, o autor defende que embora os livros visem impor sentidos decorrentes da ordem social em que são produzidos, a sua apropriação pelos leitores não é a mesma para todos. Contudo, ao discutir a questão do livro didático, apesar de concordarmos com a posição

de Chartier acima apresentada, consideramos ser importante não esquecermos a peculiaridade do livro didático comparativamente aos outros gêneros de livros. Efetivamente, o fato de o livro didático estar inserido na cultura escolar que se caracteriza, conforme já discutimos anteriormente, pelo uso de métodos de socialização (ensino) assentes na disciplina, faz com que os sentidos que nele são impostos tenham uma apropriação mais ou menos equilibrada entre os alunos, independentemente do lugar social a que pertençam.

Contudo, podemos ver que o professor no processo de ensino, por exemplo, enfatiza determinadas ideias, temáticas e ao mesmo tempo avalia o grau de incorporação dos conteúdos ensinados através de exercícios, provas e exames, de forma a garantir esse equilíbrio na assimilação de tal conteúdo pelos alunos. Esta discussão é suficiente para mostrarmos mais uma vez que nem sempre a imposição de sentidos pelo livro é recebida da mesma maneira pelos leitores, mas o livro didático, dado a sua especificidade (manual didático), tem muita propensão a ter os sentidos neles impostos apropriados de uma forma mais ou menos padronizada pelos alunos, ao contrário dos livros não didáticos. Vejamos a seguir trabalhos que refletem sobre essa temática.

A partir de seu estudo intitulado “*Livros escolares de leitura: uma morfologia*” (1866 a 1956) Batista (*et. al* 2002), buscaram descrever a morfologia do livro escolar de leitura, sua variação e suas transformações ao longo do período de 1866 a 1956. Mostrando assim, a função que este tem no processo de ensino e aprendizagem (transmissão de conhecimento), na transmissão de valores, ideologia e desígnios socioculturais de uma sociedade, mostrando igualmente como estes se adaptam as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas de cada época histórica.

Segundo Batista (*et al.*, 2002) após no século XIX e início do XX a escola ser institucionalizada como o principal espaço social de educação, os livros didáticos passaram a ser os textos legais aos quais coube a tarefa de coordenar a instrução formal. Assim, segundo este autor, nesta fase, os livros se faziam referência no processo de ensino e aprendizagem, dando instruções aos professores e profissionais de educação sobre como e o que leccionar, e estes aos alunos, na construção da identidade dos mesmos dentro e fora do recinto escolar. Sendo então, vistos como base para formação do aluno para a vida social, há necessidade dessa ferramenta didática (livros escolares)

mudar do seu conteúdo em função das transformações sociais de cada época, de modo que acompanhe a dinâmica constituidora da vida social, econômica e, sobretudo política na qual se encontram inseridos os alunos e professores. O que no nosso ver ajudaria a incorporar as transformações de gênero que vem ocorrendo na sociedade moçambicana.

Assim, para Batista, os livros didáticos (manuais e obras paraescolares) espelhando-se através de suas gravuras e textos, nos valores, normas e costumes vigentes na sociedade em uma determinada época, constituem-se como a maior fonte de pesquisa e de referência para os alunos na sala de aulas como em casa, pois apresentam uma visão de mundo que reflete a ordem social vigente, como diria Bourdieu (2002), o arbitrário cultural dominante.

Entretanto, embora os manuais em series graduadas sejam livros escolares inclinados mais para função escolar de ensinar a ler e a escrever, estes não só servem para entreter e formar somente leitores, mas também para moldar e formar o caráter da criança como futuro cidadão. Significando que são livros, com os quais os alunos aprendem a ser e a estar para a sociedade e com os quais se espelham dentro e fora da sala. Assim, neste momento o livro didático torna-se, um instrumento ideológico, podendo reproduzir e legitimar de forma sistemática, maneiras desiguais de ser, pensar e sentir para os estudantes dentro como fora do recinto escolar ou estimular maneiras de ser, pensar, sentir que promovam a igualdade de gênero.

Para Batista, mas do que uma ferramenta de formação e instrução do aluno, a ler e a escrever, os livros escolares vão assumindo em cada época, diferentes formas e funções escolares, sociais, culturais e políticas como de ensinar, e principalmente vão servindo de ferramenta central na transmissão de valores cívicos e morais aos alunos, o que lhes equipa como uma ferramenta escolar preponderante na formação e socialização da personalidade do aluno e do futuro cidadão, membro da sociedade.

Por sua vez, Capelato (2009), em seu estudo “*Ensino primário franquista*”: *os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil* teve como objetivo central de seu trabalho, analisar o conteúdo dos livros produzidos durante o franquismo e destinados ao ensino primário, mostrando como eles foram instrumentos importantes de doutrinação infantil, marcada pela intolerância e totalitarismo.

Mostrou-nos Capelato (2009), por meio dos resultados de seu trabalho que durante o regime franquista (na Espanha) o controle sobre a educação estava a cargo de nacionalistas católicos, o que fazia com que fossem produzidos inúmeros livros escolares infantis orientados por forte sentido patriota e religioso. Os autores tinham como objetivo fazer o livro moldar as consciências mirins com base nos pressupostos básicos da mentalidade que dava sustentação ao regime: autoridade, hierarquia, ordem, obediência, temor e devoção a Deus e ao Chefe Francisco Franco. Para isso, mostra a autora por meio de seu estudo, que os conteúdos e as imagens presentes nos livros didáticos desta época contribuíram para construir uma identidade nacional excludente, a qual estimulava o heroísmo, o martírio, o sacrifício infantil e o ódio aos inimigos da religião e da “Madre España”. Se em qualquer tipo de governo a escolha e a aprovação do material didático é uma questão política, como afirma a autora, não resta dúvida de que a interferência do poder no campo educacional é muito mais intensa do que possamos mensurar. Então, sendo o livro o lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum, estes tomam um caráter não só político mais sociocultural de transmissão de valores de uma ordem social e costumes que se desejam manter e defender.

Podemos notar que Capelato (2009) considera o livro didático (manuais escolares) como de grande importância social na construção da identidade do aluno e socialização do mesmo dentro como fora da escola, porque para a autora, o que ele nos transmite e ensina nos molda e constitui legitimamente referência (padrões comportamentais) para a nossa vida. Na mesma linha de compreensão, Ferro (*apud*, CAPELATO, 2009), considera a análise das ilustrações contidas nesse tipo de publicação importantes, porque as imagens gravadas na infância tornam-se muito vivas e nem o tempo, nem os conhecimentos mais elaborados adquiridos posteriormente, apagam seu frescor original.

Sendo os livros escolares infantis e primários formadores de consciências, maneiras de agir, pensar e sentir que são incorporadas no cotidiano dos indivíduos dentro como fora do recinto escolar, esses se legitimam como guia e fonte imprescindível na constituição da identidade social e até política do indivíduo. Assim, o

ensino em geral e o livro didático em particular pode servir de arma de presunção de um patriotismo ou devoção religiosa, política, cultural, defensor de uma ordem social dominante ou embora raro de mecanismo de crítica do arbitrário da dominação (LEÃO, 2007).

Para Capelato (2009) o conteúdo desses livros analisados se caracterizava pelo forte apelo emocional expresso não só nos textos escritos, mas também nas imagens que os ilustravam de forma exemplar. Ficando evidente, que a educação escolar também serve como fonte de reconstrução de uma determinada ordem social ou tipo de sociedade ou regime por meio do livro didático. Para esta autora, os livros didáticos para o ensino infantil e primário são geralmente os mais vocacionados, pois, as crianças em idade escolar são um dos alvos privilegiados dos educadores que se empenham em produzir mensagens apropriadas para atingir as mentes infantis, ainda imaturas do ponto de vista emocional e intelectual.

Através dos livros didáticos doutrinados à religião e ao totalitarismo, o franquismo tinha como objetivo usar os livros escolares para formar futuros cidadãos tementes e obedientes a uma determinada ordem social e estilo de vida maneira de estar ser, sentir e pensar dentro da sociedade espanhola. Como as crianças não estão preparadas para o exercício da crítica, as ideias e imagens que lhes são impostas tendem a ser assimiladas como verdades incontestadas, única e exclusiva versão oficial da verdade. Assim, a análise dos livros escolares infantis produzidos durante o franquismo sugere uma reflexão sobre a intolerância, uma das características principais do regime e da mentalidade da época, que se orientava por uma nova concepção de identidade nacional baseada na exclusão dos que não comungavam com os valores predominantes nos períodos, religiosos e totalitários. Destacando assim, o papel que a educação escolar e o livro didático em particular podem ter na inculcação e difusão de ideias totalitárias e de exclusão.

Assim sendo, como disse Rousseau (*apud* CAPELATO, 2009) a sociabilidade definidora da condição humana, como a tolerância não é um comportamento natural, mas adquirido através da cultura e, sobretudo a partir da formação familiar e escolar, é possível deduzir o que ocorre numa sociedade em que a educação prega a intolerância através dos livros infantis, como foi o caso da escola franquista. Podemos aqui constatar

que mais do que ensinar a ler e a escrever a educação escolar, por meio do material didático (livros didáticos) pode reproduzir e legitimar um tipo de sociedade e política nela vigente ou desejada, mas com clareza, pois a educação, não é algo isolado, se não reflexo da sociedade, sua cultura e ideologia.

Por suas páginas, os livros analisados por Capelato (2009) desfilam as figuras de heróis e santos³⁴ que servem de exemplo para as crianças: a elas deveriam ser ensinadas as características da raça que deveriam admirar a fé cristã. Os livros além de alimentar devoção religiosa, sentimentos patrióticos e valores morais, as mensagens contidas neles estimulavam a veneração ao chefe identificado como salvador da pátria, o amor à família e o respeito à tradição. Assim a criança patriota e temente a Deus era exaltada no livro e a que era contrária a esse princípio era tida como não patriota e ameaça para o bem-estar da nação. Assim, os livros mostravam as recompensas e castigos aos que aceitassem a doutrina por meio dos livros e os que rejeitavam respectivamente. E essa aceitação ou rejeição era avaliada nos exames e avaliações escolares.

Como se pode notar, os desenhos, imagens, gravuras e contidos nos textos nos livros escolares, em particular usados durante o período franquista na Espanha, além do conteúdo patriótico e religioso, tem forte apelo emocional; e se tratando de um público infantil, a possibilidade de sucesso em relação ao estímulo da pulsão combativa direcionada para a missão redentora da sociedade é maior porque esse estímulo é direcionado a uma personalidade ainda não formada completamente.

Assim, as publicações destinadas ao ensino primário mencionadas tiveram um papel importante como mediadoras entre o Estado e a sociedade e, nesse papel, contribuíram para a constante renovação da legitimidade do regime franquista. Além disso, as versões oficiais da história pátria, veiculadas através dos livros didáticos, se constituíram em peça importante na construção das memórias do período. Sendo os professores, “marionetes” usadas para transmitir tais doutrinas e políticas por meio do processo de ensino e aprendizagem alicerçado nesses livros (CAPELATO, 2009).

A experiência de ensino aqui relatada faz lembrar a cena descrita em frase de Michel Maffesoli (*apud*, GUTTI, 2005:23) “a sociedade justa, pura, perfeita e

³⁴ Membros do governo franquista e padres da igreja que colaboravam com o regime franquista.

transparente em si mesma, os paraísos e os amanhãs que cantam são, sempre, ilusões vendidas pela propaganda dos governos”. Essa foi à ilusão vendida pelo regime franquista e pelos que colaboraram ou simplesmente se identificaram com ele.

Aqui, mostra-nos a autora que mais do que um simples manual de leitura, aprendizagem de leitura e instrumento de capacitação do aluno para o seu futuro profissional, os livros escolares tem um imensurável poder sociocultural e ideológico de transmissão, de valores, normas, costumes e visão de mundo na formação da identidade social dos alunos dentro e fora do recinto escolar, reproduzindo assim maneiras de ser, agir, pensar predominantes em uma sociedade. Criando uma visão do mundo que reproduz e legitime a ordem social dominante, muitas vezes desigualdades e opressões.

Por outro lado, com o objetivo de identificar o lugar social ocupado pela cartilha de primeira leitura nos usos e costumes da história da moderna escolarização primária, Boto (2004), por meio de seu estudo intitulado “*Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático*”, averiguou o entrecruzamento entre o livro didático e as práticas da escola primária, mediante a clivagem analítica do campo da carência de métodos e técnicas adequadas ao ensino e dos manuais de instrução.

Boto (2004) considera que a instrução primária além de ser vista como uma moeda de uma face, frequência nas escolas, extensão da instrução escolar massificação do ensino é mister olhá-la, por outra face que é o aproveitamento dos alunos, ou seja, a intenção da instrução. Por isso, para a autora se a ferramenta didática traz em si uma fragilidade na sua maneira de instruir, não se tem que esperar algo do professor que por ele é guiado e orientado no processo de formação e capacitação dos alunos no processo de ensino e aprendizagens. Para Boto, os livros escolares transcrevem um tipo ideal de costumes, valores, deveres que devem ser seguidos pelos alunos, por isso, há necessidade deles prescreverem também sugestões que impulsionassem a unidade da escola, tendo em vista dois objetivos matriciais: a eficácia do intuito de ensino das primeiras letras, o ler, o escrever e o contar, mas, além disso, a observação de valores morais que os promovam os indivíduos enquanto cidadãos livres e iguais.

Para a autora, se os alunos submergem num mundo representado nos livros escolares que preconiza a violência ou desigualdades sociais, raciais, ou de gênero, há

mais tendência de se formar e reproduzir tal ordem sem questionamento nas práticas corriqueiras resultantes das mesmas, tomando-as, assim, como naturais, pois a educação escolar se faz como lente orientadora da vida escolar e profissional dos indivíduos e o livro didático seu “manual de guia”.

Para Caldas Aulete (*apud* BOTO, 2004), o livro didático expressava, antes de tudo, uma possibilidade de contribuir para formar e orientar quotidianamente o aluno dentro e fora da escola. Embora, apele para a necessidade de incluir o moralismo nos livros didáticos, de modo a não formar somente leitores, mas cidadãos, a autora nos mostra o papel forte que o próprio livro tem na transmissão de valores aos indivíduos durante o processo de ensino e aprendizagem. Tendo por isso, necessidade de ser neutro e promover liberdades, diversidades culturais, e possibilidades de ação que não se limitem a padrões comportamentais excludentes e desiguais que assaltam protótipos de uma determinada classe em detrimentos das demais. Mas promovam o dialogo entre as diferenças.

Por outro lado, em seu trabalho intitulado: “*Das mãos do autor aos olhos do leitor. Um estudo sobre livros escolares: A Série de Leitura Graduada*”, Cunha (2011) buscou estudar o objeto mais importante da cultura escolar, os manuais escolares e mostrar de que forma se firmam como elemento material para uso de professores e alunos e como representação de todo um modo de conceber e praticar o ensino. A autora constatou que os livros escolares funcionam como instrumentos de conversão desde a Idade Moderna e condicionaram um modo de organização da cultura escolar, seus saberes e suas práticas, transcendendo assim o seu papel de ensinar e instruir para o de formação de cidadãos aceitáveis pela ordem social vigente em cada época.

Entretanto, no Brasil, já desde os finais do século XIX, notadamente após a República, os livros escolares foram considerados como base para a aprendizagem da leitura e transformados em obrigatórios, como item curricular. Esta foi uma das estratégias mais importantes que a educação escolarizada tomou a si, e o fez seja para transmitir ensinamentos, seja para exercer controle, alimentar o imaginário e, enfim, construir leitores e cidadãos. Nesse sentido, coube à escola conduzir o ato de ler, contar, escrever e dotar as crianças de ferramentas necessárias para automatizar, por meio de exercícios de leitores, o uso dessas habilidades.

Assim, popularizada pela educação escolarizada, no Brasil, a partir dos finais do século XIX, a leitura se viabilizou nos chamados livros ou manuais escolares que não se restringiram ao seu uso pedagógico, mas também como produtos de grupos sociais que procuravam por seu intermédio fazer circular valores, normas, condutas, tradições e representações de uma determinada época.

Os parágrafos anteriormente citados mostram que nas três primeiras décadas do século XX, os autores, em termos de seleção de conteúdos à leitura, estavam imbuídos da ideia, sempre recorrente, de construir bons alunos e bons cidadãos republicanos patriotas que se tornariam estandartes da República.

Para Cunha (2011) a grande repercussão de vendas desses livros pode ser pensada, para além da popularidade de seus autores, como um desejo de, pela leitura, mas, de normalizar comportamentos, internalizar regras e preceitos para a formação do *bom cidadão*, bem como contribuir para a formação do caráter em um período em que a vida nas cidades se firmava, onde se definiam regras para o controle e a contenção de sentimentos e ações, produzindo certa experiência do que é civilizado, polido, educado. “Por intermédio das imagens visuais e discursivas, materializadas nas gravuras e nos comentários que alimentavam o imaginário do futuro leitor, forjavam-se imaginários sobre o poder ideológico do livro e da leitura” (VALDEMARIN, *apud*, CUNHA 2011, p. 212).

Entretanto, a importância que queremos destacar, para efeito deste trabalho, ao analisarmos os livros, é além de seu aspecto pedagógico, o aspecto político-ideológico e cultural do livro didático, principalmente enquanto instrumento socializador durável e contínuo, de difusão, reprodução e representação dos valores de determinada sociedade. Entretanto, o livro didático, seja qual for à análise que se queira fazer, devesse ter em conta que ele é um espaço privilegiado de circulação e difusão de ideologias, é um espaço onde são difundidos aspectos políticos, culturais, científicos, valorativos, de gênero, etnia, papel social, dentre muitos outros, que caracterizam determinada sociedade e, dentro desta, os grupos, classes e os próprios indivíduos. Diríamos que é pela escola em particular por meio do livro didático em suas unidades temáticas que o estado, a sociedade, e o arbitrário cultural dominante se internalizam nos educandos e se

objetiva em suas práticas ao adotarem tais modelos em seu cotidiano (CHARTIER, 2001; SILVA & CARVALHO, 2005).

Podemos assim dizer que, os discursos e as imagens veiculadas nos livros didáticos, por serem manuais usados de maneira sistemática e contínua para produzir algo durável fora e dentro da escola, têm o poder de representar pessoas, costumes, posturas e valores, podendo contribuir para “dizer” que determinados costumes, posturas ou ações estão “certas” ou “erradas”, devem ser “imitadas” ou “sancionadas”, dentre inúmeros outros aspectos que transitam ideologicamente pelas páginas destes materiais nas escolas (OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984 e CHARTIER, 2001, 2002).

Portanto, se faz pertinente mostrar por meio da análise do livro didático como são representados os gêneros em diferentes momentos da vida social (escola, casa, comunidade, família, etc.). Porque como diz Silva e Carvalho (2005) em consonância com Chartier (1998), o livro didático não pode construir seus significados a partir de valores indesejáveis. Não pode, por exemplo, endossar discriminação contra certos grupos sociais, nem propor a lei do mais forte como estratégia para solucionar diferenças. Em hipótese alguma um livro didático pode endossar, nem mesmo de maneira indireta, comportamentos inspirados em tais valores ou aplaudir atitudes que os reforcem ou incentivem, porque tais comportamentos e valores não fazem (e nem devem fazer) parte do alicerce ético de uma sociedade democrática. Além de serem agentes impulsionadores de uma educação assente em preceitos desiguais, discriminatórios e preconceituosos.

Considerando, o livro didático a partir da ótica apontada acima, e efetivando um olhar crítico sobre as possibilidades de contribuição deste valioso artefato didático escolar, podemos conceber duas possibilidades na condução de seu emprego na prática educativa: primeiro enquanto instrumento que pode contribuir no favorecimento de uma conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem a realidade social, por meio de uma política cultural comprometida com a difusão dos valores das diversas culturas (o que é raro), ou ainda, sua utilização como instrumento de manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais hegemônicos, através do “silenciamento” sobre determinadas culturas, principalmente aquelas consideradas

“minoritárias” e sobre outras realidades diversas e possibilidades de gênero que ultrapassam a dicotomia homem e mulher (CHARTIER, 2001).

É neste sentido acima citado que Vasconcellos (2000) afirma que a utilização do livro didático deve passar por uma crítica que envolva escola e alunos, para que possam ser adotados livros que contemplem questões de gênero, etnia, classe social, multiculturalismo, culturas locais, dentre outras, empenhadas em desmistificar supostas verdades absolutas, que coincidentemente procuram legitimar os valores e ideais de culturas hegemônicas.

Como enfatiza Paniago (2013), o livro didático, muitas vezes, atua como difusor de preconceitos, através das ideologias que carregam seus discursos. Fazendo-se assim, relevante analisar como se comportam em matéria de representação de gênero. Neste sentido, alerta-nos Chartier (2001), Oliveira & Guimarães (1984) que ao pensarmos ou ler um livro seja ele de literatura, escrituras sagrada ou didático nunca devemos nos esquecer de que a produção desses textos leva sempre em conta o contexto histórico, condições políticas, econômicas e sociais do local de onde são pensados, escritos e publicados. Porque, o texto para chegar à mão do leitor passa por muitas decisões e operações que lhe dão forma de livro ou sem as quais não pode chegar a ser concebido e aceite como livro.

Para Chartier (2001) ao pensarmos na produção do livro, seja de literatura ou didático devemos nos distanciar da ilusão da absoluta liberdade dos indivíduos e a força de uma imaginação sem limites, pois, toda criação à apropriação, esta encerrada nas condições de possibilidade historicamente variáveis e socialmente desiguais que se apresentam como diria Durkheim (2008) de maneira exterior aos indivíduos e dotados de uma coerção sobre a qual garantem sua reprodução e legitimação. Assim, o livro didático além de ser portador de conteúdos e mecanismos de ensino, da leitura e a escrita, carrega consigo uma maneira de ler o mundo, uma maneira de ver e reproduzir e legitimar um ponto de vista, porque podem por meio de seu conteúdo, ater, capturar e vincularem o educando a sua letra, caso tenham uma única versão oficial da realidade, o que pode alienar o leitor durante os anos de escolaridade que parecem percorrer sua vida e se prolongarem na vida profissional.

Ao assim conceber-se a escola como lugar da reprodução e manutenção da ordem, o livro didático se apresenta como a ferramenta escolar privilegiada para sua funcionalidade. Por isso, para Chartier (2002) e Becker (2005) não há como desvincular o livro didático da funcionalidade da escola de reprodução, manutenção e perpetuação da ordem social, pois é o livro que garante a gradativa universalização dos discursos ideológicos incorporados pela escola e é o mesmo que é capaz de imprimir nos educandos de maneira contínua e durável marcas indeléveis sobre o espírito dos discentes que incorporam desde hábitos disciplinares e de higiene e até uma determinada visão de mundo. Por isso, é que nos interessa analisar como esses livros que acompanham as crianças desde os 7 aos 12 anos (ensino primário) representam os gêneros em seus diversos momentos e espaços fora como dentro da escola.

Para os autores anteriormente citados, a literatura escolar em especial o livro didático é percebido pelo sistema educacional e pelos ideólogos da escola como uma ferramenta de inculcação de valores e padrões comportamentais indispensáveis, visto que sem precisar apelar à força física, mostra-se capaz de moldar um sentimento nacionalista ou reforçar determinados tipos de crenças, valores e comportamentos privilegiados da classe dominante. Portanto, sendo o livro didático, em particular do ensino primário em Moçambique, uma ferramenta fundamentalmente importante no processo de ensino e aprendizagem, e muitas das vezes o único livro que os estudantes e professores tem acesso, e que assume o *status* de autoridade, e o conteúdo por ele transmitido podendo ser adoptado por professores/as e alunos/as como a expressão da verdade.

Acreditamos que ver os manuais somente como instrumento de capacitação dos alunos, a leitura e a escrita (neutros), pode ocultar o papel que o material didático, (em particular os livros didáticos) têm no processo educacional, de transmissão, reprodução e legitimação de valores, normas, regras, ideologia, interesses político e arbitrário cultural dominante em uma sociedade. Podemos aqui dizer que se o processo educacional for concebido de uma maneira desigual, excludente e discriminatória, não incorporando e aceitando a diversidade cultural que premeia nossa sociedade, temos um grande risco que os livros didáticos se encrustem nos pressupostos da dominação masculina. Uma vez que são concebidos para servir de instrumento orientador dos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Embora, concordemos com alguns dos estudos moçambicanos citados, como de Osório (2007), Osório & Silva (2008), Palme (2012) e Loforte *et al.* (1998), que defendam que existe uma complementaridade (acordo-afinidade) entre os sistemas de valores veiculados na família e na escola, que os profissionais de educação em particular os professores são os principais responsáveis da reprodução e legitimação das desigualdades de gênero na escola, por serem estes que no processo de ensino e aprendizagem criam expectativas diferenciadas entre alunos em função do seu gênero, esperando assim, mais dos alunos do sexo masculino e menos dos do sexo feminino. Temos aqui uma obrigação de pensar como o material usado por estes profissionais no processo de ensino-aprendizagem, coloca a questão de gênero.

Após, a leitura das obras sobre os livros didáticos, sua função e papel sociocultural que tem na transmissão de valores, normas e padrões de condutas e reprodução da ordem social, podemos constatar que há uma grande limitação dos estudos moçambicanos, na análise da reprodução das desigualdades de gênero na educação escolar. Pois, embora sejam os profissionais de educação a transmitir os ensinamentos como constata, limitarmo-nos, a vê-los, como os únicos impulsionadores das desigualdades no processo de ensino, faz-nos ver o manual didático como um neutro e simples instrumento de capacitação à leitura e escrita, faz deixarmos de analisar o material didático na qual se objetiva os currículo e políticas educacionais.. E nos esquecemos de que, os profissionais da educação não ensinam segundo os seus critérios, mas tem a obrigação de seguir como modelo e guia na transmissão de conhecimento o material didático, neste caso particular o livro didático do ensino primário.

É sobre esta inquietação que deixando do lado os professores como únicos impulsionadores das desigualdades de gênero e o elevado índice de ingresso das meninas no sistema nacional de ensino como alicerce último da promoção da igualdade de gênero e emancipação da mulher e a necessidade de destacar para além do papel pedagógico do livro, o seu papel sociocultural e político-ideológico que propomo-nos a ver: *De que maneira o livro didático do ensino primário em Moçambique, representa as relações de gênero, bem como verificar se, questionam ou reproduzem os papéis socialmente aceitos para homens e mulheres?*

E como resposta provisória da questão anteriormente feita temos: Os livros didáticos do ensino primário em Moçambique representam as relações de gênero entre homem e a mulher de maneira diferenciada e desigual, onde o primeiro é colocado como o provedor, pai de família e dominador e a mulher como dona de casa, educadora e submissa. O que não questiona, mas e reproduz e legitima os papéis estereotipados e socialmente tidos como masculinos e femininos: de homem e de mulher.

4. ELEMENTOS SOCIOCULTURAIS DA CONSTITUIÇÃO DA DOMINAÇÃO MASCULINA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO.

Para a reflexão e análise teórica das representações de gênero presentes nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, que constituem os nossos dados de pesquisa, recorreremos à obra “A Dominação Masculina” do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2002). Nesta buscamos os pressupostos teóricos centrais sobre os quais, o autor explicita a maneira como se configura, se reproduz e se naturaliza a dominação masculina nas relações entre homem e mulher (gênero). Destacamos aqui o papel das estruturas objetivas (instituições socializadoras) e de suas formas cognitivas, na fundamentação desta dominação que encontra, segundo Bourdieu (2002) seu maior fundamento, na eternização do arbitrário cultural masculino (*habitus*) e na violência simbólica daí decorrente.

Em certos momentos da apresentação das ideias presentes nessa obra, fazemos menção a alguns autores que analisaram, corroboraram e também criticaram alguns dos fundamentos da dominação masculina de Bourdieu. Para começar se faz preponderante:

lembrar que aquilo que, na história, aparece como normal e eterno não é mais que o produto de um trabalho árduo e duradouro de normalização e eternização que compete às instituições interligadas tais como a família, igreja, escola, e outras produzir, reproduzir, legitimar e preservar (...) (BOURDIEU, 2002).

Bourdieu (2002) inicia sua obra “*A Dominação Masculina*” alertando o leitor sobre o fato de estarmos inseridos em padrões inconscientes de estruturas históricas da ordem masculina, e que, portanto, nosso olhar e análise estarão sempre sob o viés dessa ótica. Toda sua obra se baseia nesse postulado e é a partir dessa premissa que ele discute a dominação masculina, o *habitus* que ele busca eternizar nas relações entre homem e mulher e a violência simbólica que ele perpetua para esse feito.

Para discutir o conceito de dominação masculina, que é fundamental nessa obra e que nos interessa na análise de nosso trabalho, Bourdieu recorre a sua pesquisa etnográfica sobre a sociedade Cabila, realizada durante as décadas de 1950 e 1960. Região de cultura berbere da Argélia, Cabília é uma sociedade ordenada segundo o

princípio androcêntrico³⁵, onde o masculino e o feminino se diferenciam na forma de uma oposição e de uma assimetria: o masculino é visto como hierarquicamente superior ao feminino e é construído contra e em relação a este. Segundo Bourdieu (2002), a análise da sociedade Cabila nos forneceria uma “arqueologia” de nosso inconsciente, pois, sua tradição androcêntrica, partilhada por culturas mediterrâneas e europeias, sobrevive até hoje em nossas estruturas cognitivas e sociais, de forma parcial e fragmentada.

Entretanto, antes de adentrarmos nos pressupostos teóricos que sustentam essa obra, alertamos que o conceito de dominação masculina usado aqui, só pode ser compreendido diante de sua relação com outros conceitos importantes da sociologia de Bourdieu, como as noções de *habitus*³⁶ e *violência simbólica*. Pois, todos estes conceitos se referem, de certo modo, a uma preocupação cara ao autor, que é a questão da reprodução social: de que maneira a ordem social é mantida? É necessária uma coerção direta para garantir a reprodução desta ordem? Seguindo estas perguntas o autor procura pensar sobre a permanência da dominação masculina e sobre seu processo histórico de reprodução, como se legitima, normaliza e eterniza nas relações entre homem e mulher (gênero) como aparentemente inevitável e sem precedência histórica.

Assim, ao retomar a discussão em 1998, ampliando-a, atualizando-a e respondendo a críticas, principalmente advindas dos trabalhos feministas, Bourdieu (2002) ressalta que o trabalho de feministas trouxe muitos frutos positivos para a organização social, abrindo novos espaços e frentes de atuação para mulheres que ainda não existiam. No entanto, sua contribuição é reafirmada. Ele percebe que a abertura para

³⁵ Termo cunhado pelo sociólogo americano Lester F. Ward em 1903 está intimamente ligado à noção de patriarcado, porém não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também da forma como as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à sabedoria e experiência feminina. A tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo "o homem" é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico. O seu oposto, relacionando-o com a mulher, designa-se por ginocentrismo.

³⁶ O *habitus* é uma noção mediadora que analisa a maneira como as estruturas sociais são incorporadas pelos indivíduos na forma de disposições duráveis acerca de modos de agir, pensar e sentir, na forma de esquemas de percepção e apreciação. Explica como as estruturas sociais se tornam estruturas mentais/cognitivas, como a ordem social se reproduz objetiva e subjetivamente. É importante destacar que isso não significa que, o *habitus* seja algo estático ou eterno; muito ao contrário, ele é socialmente forjado, está sempre em construção e é resultado de um exaustivo processo de inculcação e de incorporação, pois exige uma transformação duradoura dos corpos e das mentes dos indivíduos.

as mulheres do espaço público não representou uma equalização nas relações de gênero. O processo de diferenciação entre homens e mulheres se deslocou, atuando muito mais na apreciação do valor da atividade masculina e feminina. Em poucas palavras, para Bourdieu (2002) a forma de organização social androcêntrica permanece.

É baseado nesta constatação que ele parte para demonstrar que a mudança social, que gere igualdade nas relações de gênero, deve partir das instituições que produzem e reproduzem o imaginário androcêntrico, como a família, escola, Igreja e Estado. Pois, é por meio dessas instituições, que este imaginário continuamente se reforça, criando nos corpos e nas mentes de homens e mulheres disposições permanente para perceber a dominação masculina como algo eterno e naturalmente justificável. É para esta importante tarefa, ainda não plenamente (ou apenas superficialmente) realizada, que Bourdieu se dedica na obra *A Dominação Masculina*.

Assim, o foco de atuação da análise de Bourdieu (2002), embora reconheça a importância e os ganhos adquiridos pelos movimentos feministas, afirma que o empenho feminista, deveria ser modificado do lugar no qual inicialmente aparenta estar, para outros lugares, ou seja, da esfera das relações doméstico-privada, embora este foco ainda seja demasiado importante, para uma focagem que perceba a construção das relações de dominação na esfera pública e social. Esta seria composta por instituições capazes de eternizar o arbitrário cultural da dominação androcêntrica: a escola, o Estado, a Igreja.

De acordo com o pensamento de Bourdieu (2002), quando falamos da ordem social não se trata de uma representação, de uma fantasia ou de uma mera visão de mundo “ideologia”, ela corresponde a um sistema de estruturas duradouras que são reproduzidas tanto objetivamente como subjetivamente, já que estão inscritas nas coisas, nos corpos, nas mentes, nas atividades e nas posições sociais. Estas estruturas organizam não apenas a realidade social, mas também as percepções e as representações que os indivíduos fazem desta realidade, de si mesmos e dos outros; são incorporadas na forma de *habitus*. A reprodução destas estruturas se dá especialmente por meio de vias simbólicas, não necessitando de uma violência física que se imponha sobre os indivíduos ou de qualquer outro tipo de coerção direta, trata-se de uma coerção simbólica, ou melhor, de uma violência simbólica. É a partir destas noções que o

sociólogo francês pensa a dominação do “masculino” sobre o “feminino” (BOURDIEU, 2002).

Segundo Bourdieu (2002), a dominação masculina pode ser compreendida como tendo sustentação em uma divisão arbitrária entre homens e mulheres. Esta divisão é concebida através de oposições binárias e dicotômicas, que classificam uns e outros segundo adjetivos opostos, sendo reservados os positivos a homens e os negativos a mulheres, como, por exemplo: alto-baixo, reto-curvo, seco-úmido, dentre outras designações (ver tabela em BOURDIEU, 2002, p.14). Esta maneira de se classificar (taxinomia) homens e mulheres, a partir de um esquema de oposições binárias, é o princípio de um trabalho de *construção social dos corpos*, que visa tornar verdadeira, fatídica, a divisão arbitrária que o próprio esquema de pensamento dominante formula (BOURDIEU *apud* BUTTELLI, 2007).

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo, em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo em que as naturalizam, inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência, de modo que as previsões que eles engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. (BOURDIEU, 2002, p.19).

Nesta passagem, Bourdieu (2002) apresenta como as oposições homólogas, em verdade, não percebem divisões pretensamente naturais que existem na ordem das coisas, mas categorizam, ou produzem arbitrariamente estas oposições, ou seja, criam uma diferença natural. Este processo faz uso de características físicas existentes no plano biológico. No entanto, faz uso dele, quase como um apoio, no qual fundamenta uma diferença que é construção social. Assim, as diferenças sociais parecem fundamentadas em diferenças biológicas, quando na verdade elas (as diferenças sociais) são capazes de criar cognoscitivamente categorias de percepção que geram esta impressão. Seu argumento se concentra, então, em afirmar que o biológico é criação do social (BETTELLI, 2007).

Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob a forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas. (BOURDIEU, 2002 p.20).

Em sequência, Bourdieu atenta para a circularidade deste processo de criação da realidade social e biológica, que é o fundamento das relações de dominação, inclusive, e neste trabalho sua maior preocupação, das relações entre os sexos. Para o autor, a lógica da dominação já está presente no trabalho de construção social do biológico, o que faz parecer que toda dominação seja justificada por ser verificável no plano biológico (que é construto social). Sendo assim, a lógica da dominação é desconhecida, não aparece nos discursos sobre a realidade social ou biológica, pois, se encontra na gênese do processo. Pelo fato desta ser cíclica, a ordem social e biológica sempre tende a reforçar a lógica da dominação que a constitui. (BOURDIEU, 2002).

Se a relação sexual se mostra como uma relação social de dominação, é porque ela está construída através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, e porque este princípio cria, organiza, expressa e dirige o desejo masculino, como desejo de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino, como desejo, de dominação masculina, como subordinação erotizada, ou mesmo, em última instância, como reconhecimento erotizado da dominação. (BOURDIEU, 2002, p.31).

Seguindo adiante no que se refere à construção social dos corpos, este arbitrário cultural que sofre o processo de naturalização, fazendo parecer que os corpos são o fundamento da diferença social entre homens e mulheres, quando na

verdade os corpos, como os percebemos, já carregam as insígnias dos preconceitos sociais favoráveis aos homens e desfavoráveis às mulheres, atinge ambos em suas práticas cotidianas. Assim, o processo de oposições homólogas fica presente na maneira com que mulheres e homens lidam com o seu corpo, pertencendo o homem a um espaço que não cabe à mulher e vice-versa. Há apreciação positiva para as tarefas, lugares e comportamentos masculinos, enquanto, aos comportamentos, tarefas e práticas femininas se reserva uma apreciação negativa e vinculada a esfera privada-doméstica. Para Bourdieu, esta maneira de relacionar-se, impõe-se também à vida sexual, ou, como ele chama, à divisão do trabalho sexual (BOURDIEU *apud* BUTTELLI, 2007).

O comentário acima expõe aquilo que Bourdieu (2002) compreende como parte do processo de construção dos corpos. O princípio de divisão social que naturaliza as diferenças corporifica-se no homem a tal ponto de criar nele o próprio desejo pela dominação, enquanto que na mulher, a qual, por causa deste processo vicioso e inconsciente, contribui para sua dominação, existe o desejo e o prazer, como de quem realiza sua vocação, em ser dominada e subordinar-se, até mesmo em nível sexual, à agressão de ser possuída, violentada, dominada (BUTTELLI, 2007). Não sem críticas permanece esta postura de Bourdieu, sobretudo pelo trabalho de feministas.

Bourdieu (2002) reconhece que essencial neste trajeto de construção dos corpos é a maneira como acontece a “somatização das relações sociais de dominação”, ou a “*incorporação da dominação*”. A partir das oposições homólogas (alto-baixo, reto-curvo, fora-dentro, entre outras), formam-se categorias de percepção que projetam sobre o corpo (biológico) as categorizações dos dominantes, formando-os em corpos sociais (ainda que se queira considerá-los naturais) que já carregam de antemão as insígnias distintivas que estabelecem funções, lugares, posturas sociais diferenciadas para homens e mulheres. Indo um pouco além na sua reflexão, ele menciona que há duas operações imprescindíveis nesta *sociodicéia* masculina: “ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela uma própria construção social naturalizada” (BUTTELLI, 2007; BOURDIEU, 2002 p.32). Nesse sentido para o Bourdieu:

O trabalho de construção simbólica não se reduz a uma operação estritamente performativa de nomeação que oriente e estructure as

representações, a começar pelas representações do corpo (o que ainda não é nada); ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), isto é, em um trabalho e por um trabalho de construção prática, que impõe uma definição diferencial dos usos legítimos dos corpos, sobretudo os sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo que caracteriza pertencer ao outro gênero, e em particular todas as virtualidades biologicamente inscritas no “perverso polimorfo” que, se dermos crédito a Freud, toda a criança é para produzir este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina. (BOURDIEU, 2002 p.33).

Este processo de construção duradoura dos corpos de homens e mulheres, suportes das diferenças que geram, respectivamente, destino social positivo e destino social negativo, e a somatização destas diferenças e de seus efeitos nos corpos não surge da noite para o dia. Não é através de um rito apenas que um homem se torna homem conforme os padrões de determinada sociedade, muito embora os ritos de instituição tenham um imenso poder de diferenciação e sejam simbolicamente muito eficazes. O trabalho de construção da realidade simbólica é um trabalho sutil e imperceptível de criação simbólica das categorias de percepção social do mundo. É um trabalho de inculcação longo e duradouro que possibilita a construção de um *habitus* adaptado à visão de mundo dominante, isto é, androcêntrica. Assim, ao se fixarem nos corpos, já que esta construção simbólica efetivamente se somatiza, as relações entre homens e mulheres só podem ser de conhecimento e reconhecimento tácito e automático da legitimidade do exercício do poder de um sobre o outro (BOURDIEU, *apud* BUTTELI, 2007).

Portanto, o comportamento prático dos corpos está inalienavelmente condicionado a todo processo simbólico de criação da diferença social, tornada auto evidente, natural, percebida como inquestionável pelo senso comum. Assim, a maneira de postar-se, de exhibir seu corpo, de andar em público, de relacionar-se com pessoas de outro sexo, sobretudo para as mulheres, está condicionada a reproduzir o valor simbólico que a *doxa*, o discurso dominante e androcêntrico, lhes atribuem. Assim:

A educação elementar tende a inculcar maneiras de postar todo o corpo, ou tal ou qual de suas partes (a mão direita, masculina, ou a mão esquerda, feminina), a maneira de andar, de erguer a cabeça ou os olhos, de olhar de frente, nos olhos, ou, pelo contrário, abaixá-los para os pés etc., maneiras que estão prenes de uma ética, de uma política e de uma cosmologia (...) (BOURDIEU, 2002, p.38).

Tendo compreendido como acontece à construção social dos corpos, que *biologiza* ou naturaliza a visão dominante androcêntrica, e como que esta construção é incorporada ou somatizada, inscrevendo nos corpos estruturas de percepção do mundo social que diferenciam homens e mulheres (em nível de compreensão do mundo e de prática) a partir de um sistema de oposições homólogas, na qual ao homem cabem as categorias positivas e à mulher as negativas, Bourdieu (2002) parte para a explicação daquilo que ele entende como sendo a *maneira* através da qual estes dois processos ocorrem: *a violência simbólica* (BUTTELLI, 2007).

Segundo Bourdieu, “a construção social de homens e mulheres, que se incorpora, de fato, fazendo parecer que é natural esta maneira de concebê-los, está fundada na *ordem simbólica*” (BOURDIEU, 2002, p. 45). Esta ordem simbólica é conhecida e reconhecida, aceita em forma de crença, de adesão *dóxica*, ou seja, irrefletida, não carece comprovação, não tem que ser pensada ou afirmada como tal, pois o *habitus* de homens e mulheres está condicionado a perceber o mundo somente a partir das categorias de percepção que esta ordem simbólica imputa. Não queremos com isso, alegar que o *habitus* pelo qual se institui a dominação masculina seja imutável, eterno e a-histórico. Pois bem sabemos que, embora, se vincule, as disposições geradas pelo arbitrário dominante masculino, as estruturas objetivas, essas podem em determinados épocas históricas sofrer mutações.

Entretanto, para fazer melhor compreendido o que Bourdieu entende por simbólico, ele mostra justamente aquilo que não é sua compreensão de simbólico, rebatendo críticas e más compreensões vinculadas à sua tese. Para Bourdieu (2002),

violência simbólica não minimiza a violência física e não quer desvirtuar a importante discussão sobre violência doméstica. A violência simbólica é o fundamento, aquilo que justifica a agressão, no sentido de oferecer razões para que homens possam arrogar-se a prerrogativa de tornarem-se agressores. Violência simbólica não é irreal, não efetiva, ou como ele expressa, “espiritual”, e, por isso, desvendá-la é importante para compreender a “objetividade da experiência subjetiva das relações de dominação” (BOURDIEU, 2002, p.46).

Outra crítica seria aquela, sobretudo das feministas, de que Bourdieu eternizaria a condição submissa das mulheres. Ele procura evidenciar, portanto, que:

[...] longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são *produtos de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução*, para o qual contribuem agentes específicos [...] e instituições, tais como, famílias, Igreja, Escola, Estado (BOURDIEU, 2002, p.46).

E, é explicando de que maneira estas instancias contribuem objetivamente para a permanência da dominação, que Bourdieu (2002) fala do papel de 4 instituições de reprodução, onde a família (1) seria a protagonista da divisão sexual do trabalho, onde as mulheres estariam confinadas aos afazeres domésticos e à maternidade, a um trabalho de “reprodução”. A Igreja pregaria um antifeminismo, disseminando valores patriarcais e o dogma da inferioridade “natural” das mulheres. O Estado colocaria a família patriarcal como o princípio da ordem social e moral, reforçando em suas leis a visão androcêntrica. Já a escola continuaria a transmitir estruturas hierárquicas “sexualizadas”, reforçando os destinos sociais de meninos e meninas ao influenciarem a maneira como estes veem a si próprios e a maneira como entendem suas aptidões e inclinações intelectuais.

E é justamente porque percebe a contribuição de *agentes específicos* (individualidade) e também de *instituições* (coletivo social) na imposição de uma

dominação, fundamentada numa ordem simbólica dominante, que Bourdieu (2002) não cai no alternativismo entre a coerção mecânica (que seria a imposição social sobre o indivíduo) e a submissão voluntária (escolha individual, livre, deliberada ou calculada). Seus críticos o acusam, ora de pender para um lado, ora para outro, pelo fato de não haverem percebido que:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua, raça) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 2002, p. 49).

Para Bourdieu (2002), a dominação é, portanto, *espontânea e extorquida*. Por essa, posição, ele é alvo de críticas daqueles que acreditam ser possível reverter o quadro de dominação chamando os dominados para um exercício de conscientização. Segundo sua tese, a tomada de consciência não surte efeito automaticamente, já que a dominação está alicerçada no mais profundo dos corpos que foram expostos duradouramente a um processo de construção de categorias de percepção. Pode-se dizer que, da mesma maneira que a construção de um *habitus* fundamentado na visão dominante androcêntrica requer um intenso e longo trabalho, o trabalho de conscientização também requer um intenso exercício de reconstrução das categorias de percepção e, portanto, de julgamento do mundo social. Nesse sentido, Bourdieu afirma: “se é totalmente ilusório crer que a violência simbólica pode ser vencida apenas com as armas da consciência e da vontade, é porque os efeitos e as condições de sua eficácia estão duradouramente inscritas no mais íntimo dos corpos sob a forma de predisposições (aptidões, inclinações)” e não apenas em seus efeitos discursivos (BOURDIEU, 2002 p.51).

Com o acima posto, mostra-se a relevância dos pressupostos de Bourdieu (2002) para o nosso trabalho, pois, mais do que mostrar a exclusão das mulheres de diferentes

espaços, profissões, atividades e a história das relações entre os sexos, que se resume na conscientização da mulher, sua entrada na esfera pública, escola e trabalho, nos preocupamos com os mecanismos objetivos por meio dos quais as instituições socializadoras em particular a escola, criam hierarquias e qualificações que levam as mulheres a serem excluídas de tais posições. Pois, como afirma Bourdieu (2002), uma verdadeira mudança na estrutura das relações de gênero não se limita, a transformação das condições das mulheres, no simples acesso a escola e trabalho, mas na transformação dos mecanismos e da maneira de operar das instituições encarregadas de garantir a perpetuação da ordem hegemônica (masculina) de gênero. Porque são segundo Bourdieu (2002), essas instituições em particular, a família e a escola que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina, é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem.

Bourdieu (2002) muito bem nota e nos chama atenção para não confundirmos a igualação na oportunidade de acesso e índices de representação das mulheres na educação com o consumo do ideário da igualdade e anulação das desigualdades de gênero, pois, por vezes a dominação tem sua essência oculta em sua capa de igualação ao acesso a escola e trabalho, ocultando assim a distribuição entre as carreiras e posições que acontece após tal ação de aparente igualação entre homem e mulher. Nesse, sentido, mas do que contemplar, o elevado aumento do índice de meninas ingressando no sistema primário, secundário e superior de ensino nacional, deve-se, observar como os materiais didáticos usados pelas instituições internalizadoras do arbitrário cultural, em particular a escola incorporam tais iniciativas de igualdade entre gêneros. Porque, como bem alerta-nos Bourdieu (2002) é através de uma experiência de uma ordem social “sexualmente” ordenada que são explicitadas pelos professores e material didático e aditados de princípios de divisão excludentes e desiguais que as mulheres adquirem suas experiências do mundo, elas incorporam sob forma de esquemas de percepção e da avaliação os princípios da visão dominante como normal, assim, se atrelam as posições espaços que lhes são confinados como destino social, pois formação, quando conseguem se formar.

É no sentido acima colocado, que tendo em vista a ineficácia deste trabalho de conscientização, Bourdieu (2002) aponta para aquilo que ele chama de revolução

simbólica como um caminho de reversão do processo de dominação masculina. Esta revolução consistiria em modificar as “condições sociais de produção” dos discursos, aos quais são expostos duradouramente dominantes e dominados, fazendo uso das instituições produtoras e reprodutoras do discurso de dominação (família, escola, Estado e Igreja). O que no nosso caso pensamos tal revolução por meio da revolução simbólica da instituição escolar, por meio da análise das representações de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique.

Portanto, nos chama atenção Bourdieu (2002), que mais que anunciar a elucidação da consciência e aclamar pela necessidade da promoção da igualdade de gênero, devemos olhar para como as políticas, os currículo, e estratégias educacionais (educação escolar-escola) incorporam e colocam em pratica por meio do material didático esses temas. Pois, para Bourdieu (2002) é a educação primaria que estimula desde cedo desigualmente meninos e meninas a se engajarem nesses jogos e favorece mais nos meninos as diferentes formas de libido dominante que pode encontrar expressões sublimadas nas formas mais “puras” de libido social. São essas injunções continuadas, silenciosas e quase que invisíveis à compreensão dos meninos e meninas nessa fase de aprendizagem, que o mundo sexualmente hierarquizado no qual elas são lançadas lhes dirige à ordem, “a aceitar como evidentes, naturais e inquestionáveis prescrições e proscições arbitrárias que, inscritas na ordem das coisas, imprimem-se insensivelmente na ordem dos corpos”, pois embora aparente a violência simbólica enraizada na dominação masculina não ocorre na ordem de intenções conscientes calculadas e previamente selecionadas (BOURDIEU, 2002, p.70).

Talvez isso, seja visível quando pais e professores desestimulam, ou seja, não estimulam a orientação das meninas para certas carreiras (engenheira, arquiteta, mecânica, dentre outras), sobre tudo técnicas e científicas, o que conduz as mulheres ao confinamento ou serve para justifica-lo, pois as mantem afastadas de todo contato com todos os aspetos do mundo real para qual elas não foram feitas porque não foram feitas para elas, a essa subordinação dos profissionais de educação e o material didático nem a entrada massiva das mulheres na educação escolar poderia resistir para garantir a igualação entre homem e mulher.

Quanto às categorias de dominantes e dominados, Bourdieu (2002) chama a nossa atenção, ressaltando que são categorias imputadas tanto a homens quanto a mulheres. Afirma que seria um equívoco colocar o homem como o consciente dominador, pois se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-la, a nega-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se perceberem, vítimas, da representação dominante.

Assim, para o autor, a inscrição da dominação masculina inscrita no corpo coage também o homem a agir de tal forma dominante. Exemplo disso encontra Bourdieu (2002), ao nos mostrar que, as formas de coragem, demonstração de bravura como brincadeiras, brinquedos e palavrões vedados às atividades masculinas são também demarcações do poder simbólico sobre o qual se subordina a mulher tanto como o homem. Daí que, a coragem, ousadia muitas vezes naturalizada como virtude masculina, encontra seus princípios paradoxalmente, no medo de perder a estima ou consideração do grupo e de “quebrar a cara” diante dos companheiros e de ver remetida a categoria, tipicamente feminina, dos “fracos”, dos “delicados”, das “mulherzinhas”, dos “viados”, a coragem na verdade parece fazer residir sua origem em uma forma de covardia (BOURDIEU, 2002).

E quanto ao processo de socialização, através do qual acontece a criação de um homem masculino e de uma mulher feminina, Bourdieu considera claramente perceptíveis mecanismos que estabeleçam funções e valores diferenciados a mulheres e homens, atingindo-os em seus corpos, conformando-lhes segundo regras tácitas daquilo que é permitido fazer e do que não o é.

[...] se apresentam como coisas a serem feitas, ou que não podem ser feitas, naturais ou impensáveis, normais ou extraordinárias, *para tal ou qual categoria*, isto é, particularmente para *um* homem ou para *uma* mulher (e de tal ou qual condição). As “expectativas coletivas”, como diriam Marcel Mauss, ou as “potencialidades objetivas”, na expressão de Max Weber, que os

agentes sociais descobrem a todo instante, nada têm de abstrato, nem de teórico [...] (BOURDIEU, 2002, p.72).

Bourdieu considera que o apreço, a valoração e a visão que se tem do próprio corpo são elementos que deflagram a existência de uma diferenciação entre homem e mulher na sociedade hodierna. Para ele, o **ser feminino** é sempre **ser percebido**.

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam “femininas”, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa “feminilidade” muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego. Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser. (BOURDIEU, 2002 p.82).

Por último, Bourdieu propõe-se a refletir, após haver dissertado sobre a atualidade de sua tese também na sociedade ocidental, sobre aspectos que proporcionam mudanças ou que as impedem na forma atual de organização social. Para Bourdieu, o trabalho de construção de dominação masculina é um trajeto de *eternização da História*. Para ele, os pressupostos de uma cultura androcêntrica são eternizados pela história. Neste sentido, para reverter este quadro, seria necessário um trabalho histórico de des-historicização. Isto, consistiria em não somente perceber na história que as mulheres ocuparam posições de menor valor, mas de desconstruir e desvendar os motivos pelos quais elas ocupam este espaço e os homens mantem o privilégio. Seria necessário um trabalho histórico engajado, que não apenas constata, mas milita em favor da desconstrução destes pressupostos androcêntricos (BUTTELLI, 2007). O que no nosso

ver passaria também por desvendar a maneira como são representadas as relações de gênero entre homem e mulher pelas instituições internalizadoras do arbitrário cultural androcêntrico, em particular a instituição escolar.

Para Bourdieu (2002) este trabalho de reconstrução da “história das mulheres” necessitaria impreterivelmente de uma análise sobre os “agentes e instituições” responsáveis pela produção e reprodução dos pressupostos da cultura androcêntrica, estes que agem na masculinização do homem e na feminização das mulheres em todos os tempos e lugares. Seu foco de análise, embora ele não parta para o trabalho de desconstrução, são as instituições que constituem a visão de família patriarcal e paternalista, como a Igreja, a família, o Estado e a escola. Para Bourdieu (2002), estas instituições se entrelaçam e confirmam umas às outras em seu trabalho de construção de gênero.

Contudo, ao perceber fatores de mudanças que aconteceram no último século, sobretudo aquelas motivadas pelo movimento feminista, Bourdieu (2002) não deixa de considerar os imensos progressos que ocorreram, sobretudo no acesso das mulheres à educação secundária e acadêmica (universitária). Ele considera essencial para que isso tenha acontecido uma mudança da constituição das famílias que, sistematicamente, adiaram o casamento e reservaram para si menos filhos. O acesso da mulher ao trabalho em ambiente público (saindo de casa) colaborou para isso. No entanto, a despeito de todo o progresso que houve no sentido de democratizar mais o acesso das mulheres a estes locais e a estas funções, antes estritamente masculinos, Bourdieu assinala que a diferenciação entre masculino e feminino continua acontecendo:

Enfim, as próprias mudanças da condição feminina obedecem sempre à lógica do modelo tradicional entre o masculino e o feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar de reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou então aos

universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo, dentre outras). (BOURDIEU, 2002, p.112)

Se, é hoje em Moçambique possível constatar o maior acesso das mulheres a um ambiente até então restrito a homens, como pode Bourdieu afirmar que esta separação entre o masculino e feminino ainda ocorre? Isto se torna particularmente evidente pelo fato de que o acesso das mulheres ao espaço público ocorre majoritariamente nas áreas de trabalho relacionadas com o ensino, com o cuidado e com o serviço, o que evidencia a sua permanência em funções relacionadas ao trabalho doméstico, de cuidado e de educação primária (socialização). O trabalho das mulheres continua assim situado no âmbito da reprodução da ordem masculina e impregnado pelo caráter da voluntariedade, típico do papel das mulheres na visão androcêntrica.

Para este autor, embora sejam notáveis os progressos do movimento feministas na promoção da igualdade de gênero, a mulher ainda permanece subordinada ao homem quanto às posições de autoridade e de hierarquia, e ao homem ainda se reservam prioritariamente as posições que exigem conhecimento técnico e específico, enquanto às mulheres cabem os postos que carecem uma formação mais generalizada. O argumento principal (o qual se vê no tópico *masculinidade como nobreza*, nas páginas 71 e seguintes) é de que quando as mulheres acessam profissões masculinas, essas profissões, automaticamente se desvalorizam, sendo o inverso também verdadeiro.

Bourdieu (2002) situa a mulher, ainda hoje, como personagem importante dentro do *mercado de bens simbólicos*, sendo elas astutas nas *estratégias de reprodução* do capital simbólico e social. Ainda que de maneira diferente daquela retratada na tradição cabila, na qual as mulheres eram objetos de trocas simbólicas entre homens. Para o autor, na sociedade atual, as mulheres preservam, no ambiente público (sobretudo empresarial) e doméstico, a tarefa de serem responsáveis por manter a empresa, por exemplo, ou seus filhos e o próprio marido (e ela mesma, evidentemente) esteticamente apresentáveis, de maneira que demonstrem as insígnias de distinção social da família, ou do meio de trabalho, e adquiram maior projeção simbólica e social. Por isso, para Bourdieu:

“Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade entre estruturas incorporadas (Tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se reproduzem não só a ordem masculina, mas também toda ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua “mão direita”, masculina, e sua “mão esquerda”, feminina, e a escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organiza também em torno de operações homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina” (BOURDIEU, 2002, p.138).

A obra *A Dominação Masculina* traz algumas conclusões que merecem ser pensadas e discutidas. Bourdieu (2002) destaca que as mudanças ocorridas nas condições de vida das mulheres foram muito importantes, porém aconteceram dentro da permanência da dominação masculina, já que ainda existe uma distância estrutural entre homens e mulheres, com os homens continuando a ocupar posições sociais mais privilegiadas e de prestígio. O autor também aponta que, para entender a permanência da dominação, de suas estruturas “invisíveis”, é preciso por em relação à economia doméstica, com sua divisão de trabalho e de poderes, e os diferentes campos de trabalho onde se situam homens e mulheres. Pois, para Bourdieu (2002) a economia doméstica se mantém estruturada em uma divisão sexual do trabalho em que as atividades que envolvem “cuidados” e “reprodução” (tanto biológica quanto social) são tradicionalmente associadas ao feminino, *ainda que e apesar de* as mulheres também participarem de atividades de caráter público e “produtivo”, vistas como masculinas.

Os diferentes campos de trabalho, o que inclui carreiras acadêmicas e profissionais, posições e funções dentro de uma empresa ou instituição, também são estruturados segundo uma divisão do gênero, uma vez que postos de trabalho que

envolvem hierarquia, comando e poder são associados ao masculino. Assim, mesmo com mudanças visíveis nas condições de vida de muitas mulheres, há uma permanência nas posições relativas, pois algumas desigualdades entre homens e mulheres referentes ao espaço doméstico e ao mercado de trabalho são reproduzidas *na e pela* mudança.

"Como a teoria da magia, a teoria da violência simbólica apoia-se em uma teoria da crença ou, melhor, em uma teoria da reprodução da crença" (BOURDIEU, 2007).

5.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Cabendo neste capítulo fazermos referência as questões metodológicas que orientaram esta pesquisa, elegemos pela natureza do nosso objeto de estudo, “representações de gênero (imagens e passagens textuais) patente nos livros didáticos de ensino primário em Moçambique”, como método, a análise de conteúdo. Mas, antes de fazermos menção dos pressupostos metodológicos sobre os quais se alicerça e se aplica esta metodologia e suas técnicas, mostramos o contexto de seu surgimento, destacando a sua relevância e seu desenvolvimento ao longo dos tempos. E por fim mostramos os três momentos sobre os quais se organiza e se aplica a metodologia da análise de conteúdo: a) a pré-análise, b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, que compreende a inferência alicerçada na interpretação teórica.

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo compreende a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Para a autora, esse método ocupa-se da análise de conteúdo em comunicação, em textos como mensagens escritas, cartas, jornais, livros, revistas, entrevistas, e também de vídeos e imagens. Buscando, tornar mensuráveis e explícitas as características da comunicação escrita ou das representações de qualquer realidade social que esteja retida em material documental ou imagens.

Para Bardin (1977) é preponderante salientar que bem antes de se analisar as comunicações segundo as técnicas de análise de conteúdo modernas do século XX, tornadas operacionais pelas ciências humanas, os textos já eram abordados de diversas formas. A hermenêutica com sua arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos já era uma prática muito antiga que vinha analisando as mensagens obscuras que exigem uma interpretação dos textos e imagens com um duplo sentido, ou cuja significação profunda, só pode surgir depois de uma observação cuidada e análise sistemática.

Bardin (1977) insiste em afirmar que bem antes da aplicação da análise de conteúdo, a hermenêutica já nos possibilitava ver como hoje a análise de conteúdo nos

proporciona, a capacidade de mostrar, que por detrás de imagens, documentos e do discurso aparente, geralmente simbólico e polissémico, esconde-se um sentido que convém desvendar seus efeitos e significados latentes que se escondem por trás de sua aparência de obvio. Nesse sentido, para a autora é relevante antes de fazer menção a análise de conteúdo e sua relevância, reconhecer que a interpretação dos sonhos, dos escritos sagrados (em especial a da Bíblia) a explicação crítica de certos textos literários, até mesmo, de práticas tão diferentes como a astrologia ou a psicanálise relevam de um processo hermenêutico anteriores à análise de conteúdo. Embora esta, com o tempo tenha-se evidenciado e se aperfeiçoada como um método imprescindível na análise de conteúdo de comunicação, discursos políticos, documentos.

Contudo, afirma Bardin (1977) que para além destas maneiras de abordar os textos cuja tradição é longínqua, a precisão histórica refere alguns casos geralmente isolados, que, numa certa medida seriam análises de conteúdo prematuras. Por exemplo, a pesquisa de autenticidade feita na Suécia por volta de 1640 sobre os hinos religiosos. Com o objetivo de se saber se estes hinos, em número de noventa, podiam ter efeitos nefastos nos Luteranos, foi efetuada uma análise dos diferentes temas religiosos, dos seus valores e das suas modalidades de aparição (favorável ou desfavorável), bem como da sua complexidade estilística. Davam-se, os primeiros indícios da excelência analítica da análise de conteúdo, no desvendar das latências que se escondem por trás de meros hinos, letras de musicas, documentos e até hoje em dia nos livros didáticos.

Segundo Bardin (1977) desde o princípio do século passado, durante cerca de quarenta anos, a análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos. E nesta época o rigor científico invocado era o da medida, e o material analisado era essencialmente jornalístico. A Escola de Jornalismo da Colúmbia dá o pontapé de saída e multiplicam-se assim os estudos quantitativos dos jornais. É feito um inventário das rubricas, segue-se a evolução de um órgão de imprensa, mede-se o grau de “sensacionalismo” dos seus artigos, comparam-se os semanários rurais e os diários citadinos. Desencadeia-se um fascínio pela contagem e pela medida (superfície dos artigos, tamanho dos títulos, localização na página). Por outro lado, a Primeira Guerra Mundial deu lugar a um tipo de análise que se amplifica aquando da Segunda: o estudo da propaganda.

Segunda assinala Bardin (1977), o primeiro nome que de fato ilustra a história da análise de conteúdo é o de Harold Dwight Lasswell, que fez análises de imprensa e de propaganda desde 1915 aproximadamente. É nos Estados Unidos, onde os departamentos de ciências políticas ocuparam um lugar de destaque no desenvolvimento da análise de conteúdo. Os problemas levantados pela Segunda Guerra Mundial acentuaram o fenómeno. Durante este período, 25 % dos estudos empíricos que relevam da técnica de análise de conteúdo pertencem à investigação política. Pesquisa esta muito pragmática que teve por objetivo específico o conflito que agitava o mundo. Por exemplo, durante os anos da guerra, o Governo americano exortou os analistas a desmascararem os jornais e periódicos suspeitos de propaganda subversiva (principalmente nazi). Foram empregues vários processos de despistagem:

Referenciação dos temas favoráveis ao inimigo e percentagem destes em relação ao conjunto dos temas;

Comparação entre o conteúdo do jornal incriminado (*The Galilean*) com o das emissões nazis destinadas aos Estados Unidos;

Comparação de duas publicações suspeitas com duas publicações cujo patriotismo era evidente. Análise de favoritismo/desfavoritismo de vários livros e periódicos em relação aos dois temas seguintes:

“A União Soviética vence” e “As doutrinas comunistas são verdadeiras” (temas estes divididos em cerca de quinze subtemas). Fazia-se uma análise léxica a partir de uma lista de palavras consideradas como palavras chave da política e propaganda nazi (aplicada às mesmas publicações).

Aqui se descrevia a relevância da análise de conteúdo na análise dos conteúdos da propaganda, revistas e documentos que carregavam consigo ideias políticas subversivas à política externa de domínio capitalista norte americano. Assim, o pesquisador que trabalhava esses dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo estava sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Aqui a análise de conteúdo ganhava quase que poderes “mágicos” de desvendar os mistérios

por detrás da mera comunicação e propaganda. Ajudava a ver o não dito “explicitando” que por detrás das aparências anunciadas existem latências escondidas que só seriam capazes de ser desvendadas por meio de uma leitura e análise não apriorística, que caberia a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Do ponto de vista metodológico, o final dos anos 40 e início de 50 é, sobretudo, marcado pelas regras de análise elaboradas por Bernard Reuben Berelson, auxiliado por Paul Felix Lazarsfeld. A célebre definição de análise de conteúdo, que Berelson dá então, resume bastante bem as preocupações epistemológicas deste período: “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BERELSON *apud* BARDIN, 1977, p.18).

Assim, nos anos seguintes a 50, a análise de conteúdo percorreu um caminho por diversas fontes de dados: as notícias dos jornais, os discursos dos políticos, as cartas trocadas, os anúncios publicitários, os romances autobiográficos e os relatórios oficiais. Servia como a explicitação do que era silenciosa nas palavras e quase invisível para leitores comuns. Mas, no início desse caminho, a objetividade da análise era perseguida com empenho. Baldiwn (*apud* BARDIN, 1977), numa tentativa de análise das estruturas de personalidade pelo estudo sistemático de cartas, propõe uma das primeiras tentativas de análise de contingência, ou seja, análise de co-ocorrências de associações ou exclusões de palavras ou temas presentes no material de análise. Aos poucos, a análise de conteúdo foi interessando pesquisadores da linguística, da etnologia, da história, da psiquiatria, da psicanálise, que vieram para somar com suas pesquisas aos trabalhos de colegas nas áreas da psicologia, das ciências políticas e do jornalismo.

Entretanto, com essa difusão da análise de conteúdo por outras áreas, surgiram as discussões sobre as diferenças que existiriam na análise de conteúdo se fosse enfatizada a abordagem qualitativa ou quantitativa nas pesquisas. Na análise quantitativa, o que serviria de referencial seria a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Enquanto, na análise qualitativa seria a presença (ou a ausência) de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. Assim, aos poucos, a exigência da objetividade tornou-se menos rígida e se aceitou a combinação

da compreensão clínica com a contribuição estatística. A análise de conteúdo começou a ser vista não apenas com um alcance descritivo, mas com um objetivo de inferência, ou seja, pelos resultados da análise, poder-se-ia regressar às causas. Assim, acreditamos que pode também, nos permitir por meio na análise dos livros didáticos (imagens, gravuras, figuras e algumas passagens textuais), mostrar os indicadores, características, aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicas que estão nas representações de gênero em análise.

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo de mensagens tem duas funções: Uma função heurística onde a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória aumenta a propensão à descoberta; é a análise de conteúdo para ‘ver o que dá’; Outra função é a de administração da prova, que consiste na colocação de uma hipótese sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação; é a análise de conteúdo para ‘servir de prova’. Essa segunda é a função evidenciada em nosso trabalho, pois partimos de uma hipótese formulada previamente (teórica) e depois buscamos por meio da análise dos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, encontrar nas representações de gênero conteúdo que comprove ou a refute essa hipótese.

Com bases nas colocações de Bardin (1977) vai ficando claro que a análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real (Livros didáticos). E aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais que não revelam suas latências na brevidade da leitura de suas aparências. Em suma, a análise permitira-nos, esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que as representações de gênero patente nos livros didáticos podem provocar na maneira como os alunos percebem e concebem as relações de gênero. Em suma, “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens, vídeos e imagens que se fazem ocultadas às leituras simplistas e desinteressadas no não dito que está no dito” (BARDIN, 1977, p. 29).

Por último aponta Bardin (1977) o percurso do trabalho com dados de pesquisa a partir da perspectiva da análise de conteúdo, salientando que a análise de conteúdo se organiza em três momentos que passamos a mencionar e caracteriza-los como serão usados em nosso trabalho, falamos da: Pré-análise, da exploração do material e por último o tratamento dos resultados.

Na pré-análise se organiza o material, que constitui o *corpus* da pesquisa. Na exploração do material há três etapas: a) a escolha das unidades de contagem, b) a seleção das regras de contagem e c) a escolha de categorias, evidenciamos essa última. O tratamento dos resultados compreende a inferência fundamentada na interpretação teórica do objeto de estudo.

5.1 Pré-análise

Este momento é o de organizar o material, de escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras, elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. Inicia-se aqui, o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. No nosso caso, essa fase se referiu ao momento em que por meio de uma observação documental buscamos selecionar dos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, aqueles que se faziam relevantes para serem tomados como nossa amostra de pesquisa. Mas, para essa seleção foi necessário obedecer às regras de: **exaustividade**, deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; **representatividade**, a amostra deve representar o universo; **homogeneidade**, os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes, **pertinência**, os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; **exclusividade**, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Este primeiro contato com os documentos se constitui no que Bardin (1979) chama de "leitura flutuante". É a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função de teorias conhecidas. Através da leitura flutuante, surgem as primeiras hipóteses e objetivos do trabalho. Hipótese é uma explicação antecipada do fenômeno observado, uma afirmação provisória, que nos propomos verificar. O objetivo

geral da pesquisa é sua finalidade maior, de acordo com o quadro teórico que embasa o conhecimento. Nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, afirma Bardin (1979); elas podem surgir, assim como as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa. Mas no nosso caso surgiram quando da pré-análise dos livros didáticos, foi essa primeira leitura dos livros didáticos que nos permitiram traçar a nossa hipótese e objetivos da pesquisa.

5.2 Exploração do material

Esta é a segunda etapa, a mais longa e cansativa. É a realização das decisões tomadas na pré-análise. É o momento da codificação, em que os dados brutos são transformados de forma organizada e "agregadas em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo" Holsti, (*apud* BARDIN, 1979, p. 104). A codificação compreende a *escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias*. Embora, façamos referências de todas essas fases, foi preponderante para o nosso trabalho a última, pois, é sobre esta que centramos o nosso estudo, categorias de análise, pois nos permitiram dar significado aos conteúdos analisados.

a) A escolha de unidades de registro (recorte);

Unidade de registro é a unidade de significação a codificar. Pode ser o tema, palavra ou frase. Recorta-se o texto ou as imagens em função da unidade de registro. Tema é a afirmação de um assunto. Como unidade de registro, é a unidade que se liberta naturalmente do texto analisado. Todas as palavras podem ser levadas em consideração como unidades de registro. Serão palavras-chave; palavras-tema; palavras plenas ou vazias; categorias de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, e etc. O personagem pode ser escolhido como unidade de registro: traços de caráter, status social, papel e outros.

b) A seleção de regras de contagem (enumeração);

A presença de elementos pode ser significativa. A ausência pode significar bloqueios ou traduzir vontade escondida, como acontece, frequentemente, nos discursos dos políticos; a frequência com que aparece uma unidade de registro denota-lhe

importância. Se considerarmos todos os itens de mesmo valor, a regularidade com que aparece será o que se considera mais significativo.

c) A escolha de categorias (classificação e agregação).

A maioria dos procedimentos de análise qualitativa organiza-se em torno de categorias. A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. As categorias são reflexos da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber. Por isso, se modificam constantemente, assim como a realidade. A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. A categorização representa a passagem dos dados brutos a dados organizados. Na atividade de agrupar elementos comuns, estabelecendo categorias, seguem-se duas etapas: inventário (isolam-se os elementos comuns) e classificação (repartem-se os elementos e impõem-se certa organização à mensagem).

Para categorizar, podem empregar-se dois processos inversos: tendo estabelecido o sistema de categorias, baseado em hipóteses teóricas, repartem-se os elementos na medida em que são encontrados. Para serem consideradas boas, as categorias devem possuir certas qualidades: *exclusão mútua*, cada elemento só pode existir em uma categoria; *homogeneidade*, para definir uma categoria é preciso haver só uma dimensão na análise; *pertinência*, as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.; *objetividade e fidelidade*, se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; *produtividade*, as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

5.3 Tratamento dos resultados

Por último temos o tratamento dos dados. Aqui, salienta-se que, para que as inferências tenham fundamento sistemático e científico não se limitando a meras observações pessoais, durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as

perspectivas significativas para o estudo, para que a análise não se resuma a mera descrição. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais. É neste sentido que usaremos os pressupostos da “*a dominação masculina*” de Bourdieu para a interpretação teórica dos conteúdos dos livros didáticos após sua categorização e descrição.

Portanto, para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras, temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente, também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano, precisamos ouvir e ver o que não foi mostrado e anunciado (Bardin, 1977).

5.4 Unidades de Análise e amostra

O sistema geral de ensino em Moçambique está dividido em ensino primário e ensino secundário. O ensino primário (cujos livros didáticos são nosso foco analítico) é composto por sete anos de escolaridade, repartidos por dois níveis. O primeiro nível do ensino primário vai da primeira à quinta classe (ensino primário do primeiro grau, ou EP1) devendo ser frequentado por crianças dos seis aos dez anos de idade. O segundo nível do ensino primário compreende, sexta e a sétima classes (ensino primário do segundo grau, ou EP2), devendo ser frequentado por crianças com 11 a 12 anos de idade. Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) introduziu um novo currículo para o ensino básico e reformou alguns pontos críticos do sistema, incluindo a obrigatoriedade de sete anos completos para o ingresso no ensino primário, e as passagens semiautomáticas. Assim, os dois níveis do ensino básico estão a ser atualmente fundidos numa única série (ensino primário completo, ou EPC), que compreende um ciclo de sete anos de ensino primário (MEC, 2007).

Os livros escolhidos para a análise são os livros didáticos de 1ª a 7ª classe de diferentes disciplinas do ensino primário em Moçambique. Mas, tomamos como amostra, 11 livros didáticos, onde temos seis livros da disciplina de Português (1ª a 7ª classes, excetuando da 6ª classe), um da disciplina de matemática (2ª classe), dois da

disciplina de Educação Moral e Cívica (6ª e 7ª classe) e por último dois da disciplina de Ofícios (6ª e 7ª classe). A escolha desses livros em detrimento dos de ciências naturais, sociais, dentre outros, deve-se ao fato de nestes livros escolhidos ocorrerem com mais frequência às imagens representando a questão de gênero em diferentes momentos, com relação aos outros livros não selecionados para a análise.

5.5 O perfil dos livros didáticos em análise

5.5.1 Perfil dos autores, editores e leitores dos livros didáticos em análise.

Tendo em conta que o nosso estudo centra-se na análise do livro didático, algumas palavras sobre a sua especificidade devem ser ditas. Para Anne Marie Chartier e Jean Hébrard (*apud* MINDOSO, 2012), o livro didático de leitura tem a função de aculturar os estudantes a partir da prática da leitura, através da qual memorizam e incorporam aquilo que neles é veiculado. Assim, para os autores, além do livro de leitura visar alfabetizar (ensinar a ler e familiarizar-se com a escrita) visa igualmente inculcar nos alunos as visões de mundo dos poderes sociais estabelecidos. Tais poderes podem ser de índole diferenciada: religiosos, políticos, econômicos ou intelectuais.

Fazendo uma análise dos livros de leitura usados nas escolas francesas entre 1880-1980, Chartier e Hébrard (*apud* MINDOSO, 2012) constroem uma tipologia das funções que os livros de leitura tiveram nesse período. Eles constataram a existência de três tipos de livros de leitura: *enciclopédicos*, *moralizantes* e *estéticos*. Os livros de leitura **enciclopédicos** caracterizavam-se por serem manuais únicos, onde estavam compilados textos dos mais diferentes conteúdos (História, Arquitetura, Moral, Biologia, etc.) num único livro e a sua função era meramente instrutiva. O livro de leitura **moralizante**, por seu lado, surge quando os outros conteúdos, sobretudo os das ciências naturais, passam a se autonomizar e ter manuais específicos; aqui, os livros de leitura passam a ter uma função mais moralizante (e menos instrutiva) através de narrativas em forma de contos, lendas ou fábulas cuja intenção era inculcar nos alunos a moral dominante naquela época. Finalmente, os livros de leitura **literários**, embora contenham alguma dose de moral, tem como principal função a estética, assim como a preservação do patrimônio cultural da nação através de leitura de autores eruditos e basilares da comunidade nacional.

Como podemos constatar, Chartier e Hébrard (*idem*) entendem o livro de leitura não apenas como instrumento de alfabetização, mas também como um manual que tem uma função instrutiva, moralizante e estética. Esta tipificação dos livros de leitura apresentada acima nos permite fazer algumas observações sobre os livros didáticos de ensino primário em Moçambique. Mas, há que salientar que nos livros por nos analisados essas três formas se inter cruzam e se complementam em cada um deles. Vejamos de seguida o quadro que ilustra o perfil dos livros didáticos em análise, dos autores e editores, embora não seja referenciado no quadro faremos um breve perfil dos leitores desses livros.

Título do livro, Disciplina e Classe.	Autores³⁷	Profissão e Vínculo empregatício dos autores	Editoras	Ano de Publicação³⁸	Órgão tutelar dos Livros didáticos	Tipos de conteúdos dos Livros
Aprender a Ler 1ª Classe - Português	Adelaide Dhorson & Susana Monteiro	Professoras do ensino secundário público e afetas ao INDE ³⁹	Macmillan (ES) ⁴⁰	2013	INLD ⁴¹ - MEC	Os livros de português articulam seus conteúdos com as características tanto dos tipos de livro de leitura, enciclopédicos, moralizantes e estéticos. Incorporam textos dos mais variados conteúdos Tendo 6
É Bom Saber Ler 2ª Classe- Português	Maria Bona Celeste Matavel Elisa Mahota	Professoras do ensino primário público e afetas ao INDE	Longman (ES)	2013		
Vamos Aprender 3ª Classe- Português	Adelaide Dhorson & Susana Monteiro	Professoras do ensino secundário público e afetas ao INDE.	Macmillan	2003		
Como É Bom Aprender, 4ª Classe- Português.	Armindo Amós, Flávia Martins, Teresa Fumo e Zacarias Mia	Os dois primeiros autores são professores do ensino primário público e afetas ao INDE. E os outros dois são professores do ensino secundário público.	Texto Editores	2014		
Vamos Aprender 5ª Classe- Português.	Maria L. Rodrigues & Jeremias	Professores do ensino secundário público afetas ao	Alcance ⁴²			

³⁷ Salientar que todos os autores são moçambicanos.

³⁸ Só colocamos o ano de publicação por que o local é comum para todos os livros, Maputo, cidade capital de Moçambique.

³⁹ Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, órgão subordinado ao MEC: Ministério da educação e desenvolvimento Humano.

⁴⁰ Editoras estrangeiras com filiais em Moçambique.

⁴¹ Instituto Nacional do Livro Didático. Salientar que embora exista um instituto do livro didático não temos um política do livro em Moçambique.

	Chilundo	INDE	Editores	2013		Unidades Temáticas comuns que abordam sobre o comportamento na: Escola, Família, Comunidade, Nós e o meio que nos rodeia, corpo e higiene e Sociedade.
Regras de Comunicação 7ª Classe- Português	Simão Muhate, Sandra Mourana, Clementina Massango e Filipe Macie	Excetuando Sandra que é docente universitária em uma instituição privada, os demais são professores do ensino secundário público.	Longman	2004		
Nós e os Outros, 6ª Classe, Educação moral e Cívica.	João Fenhane & Jó Capece	Professores universitários em instituição de ensino superior pública, afetos ao INDE.	Texto Editores	2011	INDE-MEC	Incorporam unidades que inculcam valores, normas, padrões comportamentais que inserem os educandos dentro de seus papéis, funções e posições na sociedade.
Ame o Próximo, 7ª Classe, Educação Moral e Cívica.	João B. Fenhane	Professor universitário em uma instituição de ensino superior pública.	Texto Editores	2011		Incorporam unidades
O Saber Das Mãos, 6ª	André Zandamela	Professor do ensino médio				

⁴² Única editora Nacional.

Classe, Ofícios.		pública.	Longman	2012	temáticas que ensinam ofícios aos alunos, como trabalhar com metal, madeira, etc.
O Saber Das Mãos 7 ^a , Ofícios.	Alberto Mazive, Sebastião A. Boane e André J. Zandamela	Excetuando Zandamela que é professor do Ensino médio, os outros dois são professores do ensino primário público.	Lobgman	2004	
Descobrimo a Matemática, 2 ^a Classe.	Leoni Hofmeuyr	Professor do ensino médio público e afeto ao MEC.	Nasou Via Afrika	2013	

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2015)

Assim, os livros didáticos do ensino primário em análise, em particular da disciplina de português da 1ª a 7ª classe, Matemática (2ª classe), Educação Moral e Cívica (6ª e 7ª classe) e Ofícios (6ª e 7ª classes) se fazem referencia analítica deste trabalho, porque de maneira sistemática, contínua e durável, descrevem representados em imagens e passagens textuais, unidades temáticas que mostram seu papel na internalização dos valores, normas, padrões comportamentais que inserem os educandos dentro de seus papéis, funções e posições na sociedade. Determinando, embora não de forma passiva e acrítica, papéis a serem desempenhados, espaços a serem ocupados, atitudes consideradas desejáveis e não desejáveis na vida social.

Entretanto, dentre as unidades temáticas que os livros apresentam na inculcação e transmissão de ideologias do arbitrário dominante no processo de ensino-aprendizagem, destacam-se nos livros didáticos do ensino primário em análise, seis unidades temáticas centrais⁴³ a *Família, a Escola, a Comunidade, o Homem e o Meio, o Corpo Humano e Saúde e Higiene*, nas e por meio das quais os educandos são desde cedo ensinados, conforme mostram as unidades temáticas quais valores, atitudes e padrões comportamentais são aceitáveis desejáveis na sociedade e quais são reprimidos nos diferentes espaços e momentos da vida social.

Essa especificidade sistemática do livro didático, ao fazer desse processo de inculcação algo durável e contínuo, acaba moldando nos educandos disposição, mas para aceitar, integrar e reproduzir os modelos comportamentais, valores, normas demarcadas como corretas e desejáveis na reprodução e manutenção da ordem vigente, o que faz desses livros um mecanismo não só de mera instrução de leitura, escrita e instrução numérica, mas também de interiorização e perpetuação nas práticas dos princípios do arbitrário interiorizado, desde como agir em casa, na escola, comunidade, etc., enquanto mulher e homem (menino e menina) membro integrante desses espaços (CHARTIER, 2001; BOURDIEU, 2002). O que se faz relevante analisar como isso se processo por meio do livro didático do ensino primário em Moçambique.

⁴³ Excetuando os de matemática e ofícios, cuja unidades não incorporam essa mesma configuração.

Segundo Chartier (1998) ao se analisar o livro seja ele de que gênero for, deve-se ter em conta que até o texto chegar a formato de livro, varias são as decisões e operações técnicas, políticas, culturais, que precisam ser observadas, para que não se caia na ilusão da neutralidade do livro e da liberdade absoluta do autor na sua produção. Para este autor, não podemos pensar no texto já na forma do livro sem antes pensar nos órgãos de censura pelo qual o texto passa antes e às vezes depois de chegar à editora que o dará forma de livro. Pois, o texto antes de chegar a livro precisa estar de acordo com aquilo que é tido como publicável e desejável dentro da ordem vigente se não do arbitrário cultural vigente que reproduz, legitima e mantém a ordem dominante (BOURDIEU, 2002).

Parece fazer muito sentido a colocação de Chartier quando se pensa a produção dos livros didáticos do ensino primário em Moçambique. Pois, os seus autores são selecionados criteriosamente pelo MEC, tendo preferencia que todos sejam agentes (professores) do Estado, e depois da produção dos textos manuscritos e eletrônicos, os textos passam por uma análise e avaliação sem a qual ou por meio da qual se decide se chegarão a formato de livro didático ou não (do desejável).

E, se os livros passam por esse critério de controle, o mesmo costuma acontecer com a escolha dos autores dos mesmos, pois ao olharmos para as tabelas do perfil dos livros, dos autores e editores, observamos que os autores dos livros didáticos do ensino primário em análise são todos professores de escolas públicas nacionais, que lecionam no nível primário, secundário e médio do sistema nacional de ensino, com algumas exceções em casos onde alguns são docentes universitários (menos de quatro autores dos livros em análise), mas o que eles têm em comum é que são agentes de Estado. Pode-se, ver no quadro, que na maioria dos docentes que estão diretamente envolvidos na elaboração dos textos que mais tarde serão livros didáticos, encontramos profissionais públicos da área de educação, filiados às áreas de planificação e coordenação, ao departamento de planificação e desenvolvimento do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) órgão do MEC que tutela a produção do material didático nacional junto com o INDL. São professores envolvidos no processo de transformação curricular do ensino básico, em equipes de elaboração de projeto de transformação curricular do ensino secundário e do plano curriculares do ensino secundário geral.

Esses diferentes órgãos governamentais para a área da educação, são responsáveis pela elaboração dos currículos e da avaliação dos textos, que depois de serem avaliados, “censurados” pelo INDL⁴⁴ são mandados as diferentes editoras que terão ganhado o concurso público para a edição, impressão, avaliação técnica e distribuição do material didático nas escolas públicas tanto como privadas a nível nacional, excetuando as escolas privadas estrangeiras, como a escola Portuguesa, Francesa, Inglesa e Americana, que usam o currículo, programas e materiais didáticos em vigor em seus respectivos países. Essas escolas são frequentadas por filhos de diplomatas, empresários nacionais e estrangeiros.

Entretanto, retomando a autoria dos livros didáticos, podemos dizer que os livros são produzidos somente e exclusivamente por agentes do estado, professores vinculados ao MEC, INDE e INLD, cabendo às editoras somente sua impressão, revisão técnica, publicação e distribuição nacional.

O acima posto revela, em nosso entender, que o uso somente de agentes de Estado, funcionários do MEC, INDE e INLD, todos de órgãos estatais, na elaboração dos textos que mais tarde serão tidos como livros didáticos, mostram o caráter institucional e estatal dos conteúdos didáticos patente nos livros. Uma estatização do material didático, que a nosso ver, visa resguardar nos livros as visões de mundo que o arbitrário dominante estatal pretende inculcar nos alunos. Assim, uma vez não existindo um política do livro didático no país, apenas o INLD que tutela sua elaboração e aprovação para publicação, à produção do livro didático e escolha de seus conteúdos tronam-se, uma função meramente estatal que fica a cargo exclusivo do Ministério da Educação e instituições a si subordinadas e seus agentes estatais.

Notamos que diferentemente de Moçambique, no Brasil existem autores que não se encontram vinculados às instituições do MEC ou órgão por si tutelados, mas esta comparação com a realidade brasileira não quer dizer, porém, que os autores dos livros escolares no Brasil são autônomos, no sentido de que escrevem apenas aquilo que pensam e que seu pensamento não reflete os condicionamentos sociais e políticos a que

⁴⁴ Instituto Nacional do Livro Didático.

estão sujeitos. Pelo contrário, Bittencurt (2002) na sua pesquisa sobre os autores dos livros escolares brasileiros, defende que:

O autor de uma obra didática [é], em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, para além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação de seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado (BITTENCURT, 2004, p. 479).

Em suma, o que estamos dizendo aqui é que, independentemente do autor do livro escolar ser um agente de Estado, professor vinculado ao MEC, como é o caso de Moçambique, ou de ser manifestamente apresentado como autor individual que não seja um agente de Estado, como acontece em alguns casos no Brasil, os livros por eles produzidos representam sempre, consciente ou inconscientemente, as visões de mundo que determinados grupos sociais pretendem criar ou reproduzir (políticas educacionais, currículo, e outros programas). Isto significa, em outros termos e concordando com Foucault (1996) que o discurso, neste caso o do livro escolar, é sempre consequência ou indicador dos poderes sociais que o antecedem ou aos quais se subordinam os conteúdos dos livros didáticos. Pois independentemente dos seus vínculos profissionais, os autores subordinam aos seus manuscritos antes de chegarem a livros, a critérios de avaliação, que incorporam o currículo, programas, que o MEC obriga que os livros didáticos, ou seja, os manuscritos observem para que sejam aceitos como manuais desejáveis a serem usado na rede escolar pública e privado.

Como nos alerta (BITTENCURT, 2004⁴⁵) uma rápida leitura da ficha técnica, por exemplo, apresentada na contracapa das obras didáticas produzidas a partir da década de 1990 no Brasil, e diríamos também, o mesmo dos textos produzidos em Moçambique a partir de 2003, comprova que o papel do autor de uma obra didática tem

⁴⁵ Em seu texto: “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)”

se modificado em decorrência das inovações tecnológicas impostas pela fabricação do livro. Copidesque, revisor de texto, pesquisador iconográfico, entre outros, constituem uma equipe cada vez mais numerosa de pessoas responsáveis pelo livro, e o autor do texto, embora permaneça encabeçando esse conjunto de profissionais, nem sempre é a figura principal.

Posto isto, relevante salientar aqui que, existem textos nos livros didáticos de autoria de poetas e escritores nacionais, mas estes são readaptados conforme os interesses dos autores que se encontram subordinado às exigências do INLD-MEC para aceitação e publicação dos seus textos para serem transformados em livros. Hoje em dia é difícil ter o autor como figura central do livro, pois a autoria do livro didático tem passado por transformações ligadas às especificidades desse produto cultural, notadamente o retorno financeiro considerável que ele traz, sobretudo no caso de países como Moçambique, com um expressivo público escolar e um mercado assegurado pelo Estado na compra e distribuição de livros para as escolas públicas (gratuitos são só os livros do ensino primário do 1º grau, 1ª a 5ª Classe, os livros das classes subsequentes encontram-se a venda).

Nos últimos anos, o interesse de editoras estrangeiras, que tem se concretizado na compra ou associações com empresas nacionais, conduz a transformações que afetam o papel do autor do livro escolar. Portanto, para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático dilui-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo, não se pode mais identificar quem efetivamente escreveu o texto. A nova situação demonstra que o livro didático é uma mercadoria que gera lucros consideráveis para as editoras (BITTENCURT, 2004). Talvez isso explique porque quase todas editoras que operam em Moçambique são estrangeiras.

Voltando para o quadro, notamos que as editoras que produziram a impressão e distribuição dos livros em análise foram a **Macmillan Editora**, que é uma editora estrangeira (americana) com sucursal em Moçambique especializada na edição de livros de literatura infantil, juvenil e livros didáticos do ensino primário e secundário. Essa editora foi responsável pela revisão técnica e edição de três dos livros em análise

(português da 3ª classe). Temos também a **Longman Editora** que é também uma editora inglesa com sucursal em Moçambique foi responsável pela edição e revisão técnica de alguns livros em análise, como o de Ofícios 6ª e 7ª classe, de Português da 2ª e 7ª classe e matemática da 2ª Classe.

Destacamos ainda na lista das editoras dos livros didáticos em análise, a **Plural Editores** que está ligada ao Grupo **Porto Editora**, líder do mercado português nas áreas de livros escolares, de dicionários e produtos multimídia de carácter educativo e cultural. A **Plural Editores** assume uma posição de destaque no contexto editorial moçambicano, ao garantir a produção de grande parte dos conteúdos dos novos manuais escolares do ensino básico moçambicano, onde se destaca neste trabalho, os livros de educação moral e cívica da 6ª e 7ª classe, de português 4ª Classe. Paralelamente é responsável pela edição de diversos títulos que vão desde a área jurídica até aos dicionários, passando, entre outros, pelos mapas e atlas de Moçambique.

Por último, temos a Alcance Editores, que é uma empresa nacional, de capital unicamente moçambicano, que é responsável pela edição da maioria dos livros didáticos do ensino secundário que não são o nosso objeto de análise, fizemos referencia a esta editora pelo fato de terem editado o livro de português da 5ª classe que é também parte integrante de nossa amostra. Aqui podemos notar que as editoras responsáveis pela edição, revisão técnica, publicação e distribuição dos livros didáticos são quase 100% estrangeiras.

Faz-se, preponderante destacar o intervalo dos anos de publicação dos livros didáticos em análise, que circula entre 2003 e 2014, pois, nesse intervalo de 2000 a 2014, encontramos diferentes programas, planos estratégicos de educação virados a promoção da equidade de gênero, o que torna mais necessário ver se são levados em conta ou incorporados na representação de gênero patente nos livros em análise.

Quanto ao perfil dos estudantes, dos leitores dos livros didáticos em análise, trata-se de alunos com idades compreendidas entre 6 a 10 anos para o nível primário do primeiro grau (que vai da primeira a quinta classes). Sendo abrangidos pelos livros de quinta e sexta classes, alunos de idade compreendida entre 11 a 12 anos (sexta e sétima

classes). São alunos provenientes de diferentes extratos sociais, de diferentes condições econômicas, uma vez que o ensino primário e secundário é obrigatório e gratuito.

Entretanto, ao pensarmos a faixa etária abrangida pelos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, podemos dizer que caso as representações de gênero seja equitativas, podem ter um bom desempenho ideológico na transmissão de padrões comportamentais tidos como desejáveis, uma vez que como mostrou-nos Boto (2005), as crianças em idade escolar para tais classes são um dos alvos privilegiados dos educadores que se empenham em produzir mensagens apropriadas para atingir as mentes infantis, ainda imaturas do ponto de vista emocional e intelectual.

Para Boto (2005) em consonância com Cunha (2001), como as crianças não estão preparadas para o exercício da crítica, as ideias e imagens que lhes são impostas tendem a ser assimiladas como verdades incontestadas, única e exclusiva versão oficial da verdade. Assim, as análises dos livros didáticos do ensino primário produzidos em Moçambique podem orientar para uma concepção de identidade social e sexual baseada na exclusão (ou inverso), dos que não comungavam com os valores predominantes no período o que contribuiria para a reprodução das desigualdades de gênero. Pois, para Boto, se os alunos submergem num mundo representado nos livros escolares que preconiza a violência ou desigualdades sociais, raciais, ou de gênero, há mais tendência de se formar e reproduzir tal ordem sem questionamento nas práticas corriqueiras resultantes das mesmas, tomando-as, assim como naturais. Pois, a educação escolar se faz como lente orientadora da vida escolar e profissional das crianças e o livro didático seu “manual de guia”.

Como especificou Ferro, autor de *“L’histoire en Images à l’école primaire”*, a análise das ilustrações contidas nesse tipo de publicação são importantes para análise, porque as imagens gravadas na infância (na faixa etária dos alunos abrangidos pelos livros em análise) tornam-se muito vivas e nem o tempo, nem os conhecimentos mais elaborados adquiridos posteriormente, apagam seu frescor original (*apud*, CAPELATO, 2009).

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS.

Nesta fase do nosso trabalho, apresentamos os conteúdos extraídos dos livros didáticos, de modo a tornar possível a sua análise, discussão e posteriormente a sua interpretação teórica. As seis unidades temáticas que se destacam nos livros foram incorporadas em três (3) categorias principais sobre as quais incidiu a análise destas unidades. A primeira categoria dá explicitação do processo de construção social do corpo de homem e de mulher, por meio da análise das representações da divisão social do trabalho entre homem e mulher na esfera doméstica (lar), no que concerne ao *cuidado com a casa, as tarefas domésticos, cuidado com as crianças e o cuidado com a alimentação*. Aqui, destacamos a questão inerente a sexualização dos espaços e atividades domésticas no lar. Evidencia-se, igualmente na divisão social do trabalho na esfera privada, a separação espacial que captura homens e mulheres em territórios opostos, disponibilizando uma hierarquia socioeconómica e cultural entre eles tendo como base o seu gênero (homem/mulher), representando o homem como dominador e a mulher como submissa.

Na segunda categoria analisamos um conteúdo significativo de gravuras, imagens ilustrativas e passagens textuais da maneira como são divididas e hierarquizadas as ocupações, profissões entre homem e mulher na esfera pública (trabalho remunerado). E na terceira e última categoria apresentamos como desde cedo, na primeira infância, começa o processo de incorporação do arbitrário cultural da dominação masculina por meio da socialização primária procedida pela escola nos meninos e meninas por meio do livro didático. Para tal êxito mostraremos como são representadas as atividades domésticas desempenhadas pelas meninas e pelos meninos, e as diferenças de brinquedos e brincadeiras, entre ambos, e a influência das mesmas, na inclinação académica e profissional de ambos.

Sendo a construção do masculino e do feminino mediado pela cultura, a qual é articulada através da linguagem escrita, falada e simbólica, podemos perceber que, as diferenças de gênero, podem ser reforçadas pelos enunciados dos livros didáticos, a partir da designação de tarefas específicas e condutas distintas na relação homem e mulher. Entretanto, as imagens, gravuras, figuras ilustrativas e passagens textuais que

trouxemos na análise é um protótipo significativo, se não o referencial representativo da maneira como os livros didáticos do ensino primário em Moçambique representam as relações de gênero, na esfera privada tanto como na pública, em suas unidades temáticas.

6.1 Processo de construção social do corpo da mulher e do homem.

Para analisarmos as representações de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique é imprescindível mostrar o processo pelo qual, se produz e se reproduz a dominação masculina, nas relações entre homem mulher, na esfera do lar, doméstica e pública. Segundo Bourdieu (2002), a dominação masculina tem sustentação em uma divisão arbitrária entre homens e mulheres. Divisão concebida através de oposições binárias, que classificam uns e outros segundo adjetivos opostos, sendo reservados os positivos a homens e os negativos a mulheres, como, por exemplo: alto-baixo, reto-curvo, seco-úmido, forte-frágil, dentro outras diferenças (ver tabela em BOURDIEU, 2002, p. 19).

Para Bourdieu (2002) esta maneira de se classificar (taxinomia) homens e mulheres, a partir de um esquema de oposições binárias é o princípio de um trabalho de *construção social dos corpos*, que visa tornar verdadeira, normalizada e natural à divisão arbitrária que o próprio esquema de pensamento dominante formula. Assim, a explicitação e desmistificação dos elementos constituintes da dominação masculina, permitira-nos, mostrar que esta maneira de relacionar-se, se impõe também à vida sexual, ou, como Bourdieu chama, à divisão do trabalho sexual e social, e nessa divisão se produz, reproduz, legitima e quase se eterniza historicamente o arbitrário da dominação masculina.

6.2 Divisão do trabalho Social entre homem e mulher no lar

Sendo que a construção social dos corpos gera a divisão arbitrária entre homem e mulher, por meio da sexualização dos espaços e atividades, nos é fundamental analisar como é representada a divisão social do trabalho entre homem e mulher nos livros didáticos de modo a vermos se essa divisão incorpora, a divisão arbitrária da dominação

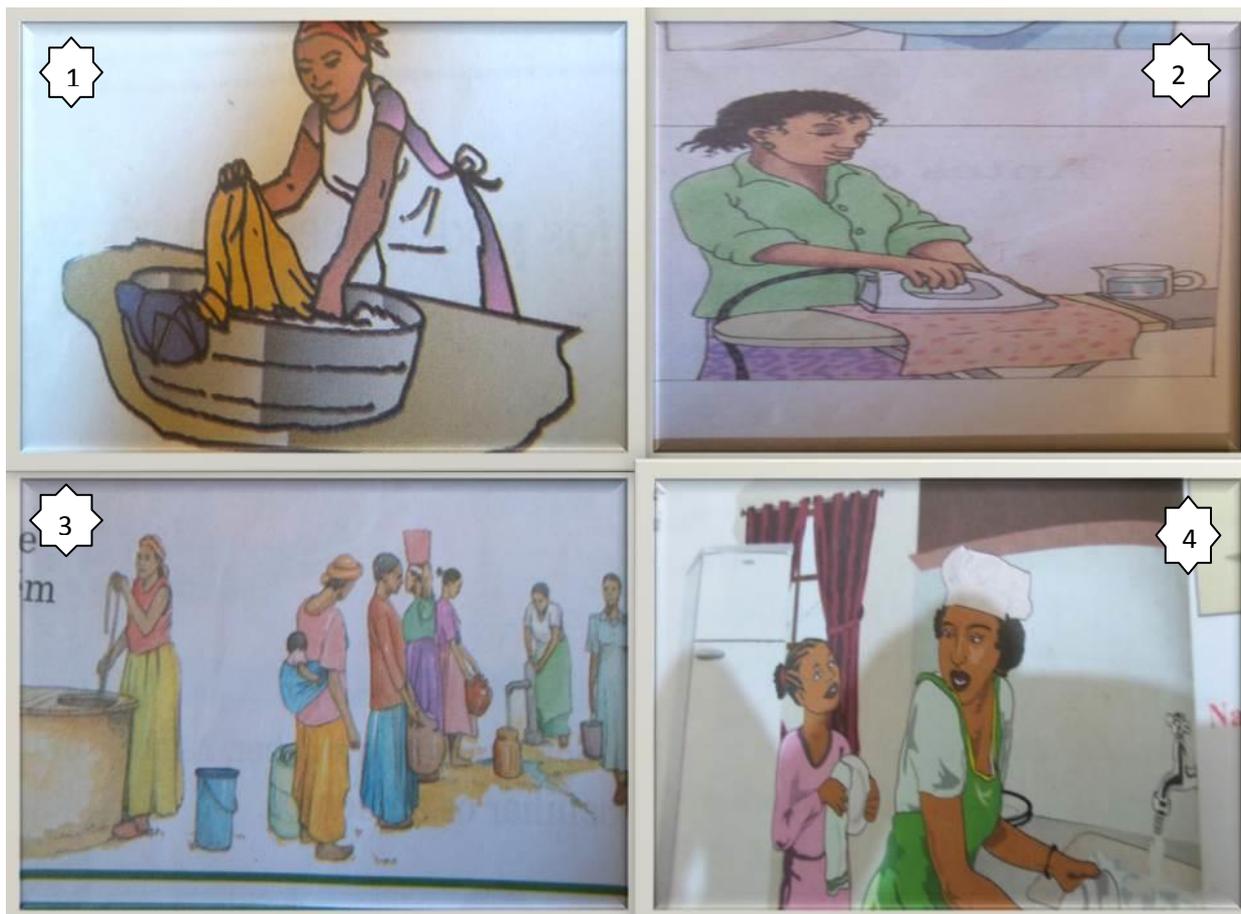
masculina, ou, os pressupostos igualitários da promoção da equidade de gênero tão proclamados pelas políticas de educação nacional.

Ao analisarmos as representações de gênero, por meio de figuras, imagens e passagens textuais patentes nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, no que tange a divisão social trabalho na esfera privada, categorizados em: *cuidado com as crianças, cuidado com a casa, cuidado com alimentação, saúde e educação*, constatamos em grande parte dos livros analisados, se não em todos há uma constante sexualização dos espaços e tarefas, o que tende a separar espaços e atividades entre homem e mulher em função do seu gênero, legitimando papéis tradicionalmente (socialmente) naturalizados e aceites como exclusivos para as mulheres (papéis femininos) e para os homens (papéis masculinos). De salientar que as imagens que se seguem expressam como nos diferentes livros analisados são representados as relações de gênero entre homem e mulher em diferentes momentos que aqui nos propomos a analisar. Na medida em que expusermos cada um dos três momentos procederemos com a análise e interpretação teórica de cada um deles usando como referência analítica Bourdieu (2002) e alguns dos autores patentes em nossa revisão da literatura.

6.2.1 Cuidado com a casa e tarefas domésticas

Neste subitem inerente a divisão social do trabalho entre homem e mulher, destacamos imagens e gravuras selecionadas dos livros didáticos que foram consideradas ilustrativas para demonstrar como se encontra representada a divisão de tarefas ou atividades domésticas na esfera privada, nas diferentes unidades temáticas patentes nos manuais em análise, no que concerne ao *cuidado com a casa e as tarefas domésticas*. As imagens 1, 2, 3, 5 e 6 são do livro de língua portuguesa da 1ª classe de Dhorsan & Monteiro, 2007^a, encontram-se localizadas respectivamente nas p. 41, 48, 50, 133 e 134. A imagem 4 é do livro de Português da 5ª classe, de Rodrigues & Chilundo, 2012^a, p. 28. Já a imagem 7 esta no livro de Português da 2ª classe de Matavele *et al.*, 2013, e encontra-se na pagina 13. E por último temos a imagem 8 que é do livro de Matemática da 2ª classe, de Hofmeyr 2008, p.70.

Figura 1, 2, 3- Cuidado com a casa e tarefas domésticas



Fonte: 1, 2, 3 DHORSAN; MONTEIRO (2007); 4 RODRIGUES; CHILUNDO (2012)

“Havia uma rapariga que estava em idade de arranjar marido e a mãe foi-lhe ensinando todos os trabalhos de uma casa, a mãe não se esquecia também dos costumes que ela deveria seguir, tanto em casa dos sogros, como com o marido, sendo que lhe dizia que cabia a ela respeitar o marido. Ao acordar, deveria lavar os pratos, varrer o quintal e preparar o banho e o pequeno almoço para o seu marido. Dizia à mãe que ela deveria se portar devidamente como uma mulher se quisesse durar no lar como ela ate hoje dura” (Rodrigues & Chilundo, 2012b, p.28).

Figura 5, 6, 7, 8- Cuidado com a casa e tarefas domésticas



Fonte: 5,6 DHORSAN; MONTEIRO (2007); 7 MATAVELE *et al.*(2013) e 8 HOFMEYR (2008)

Das inúmeras representações de gênero analisadas nos livros didáticos, no que concerne ao “*cuidado com a casa ou o lar e as tarefas domésticas*”, podemos constatar que embora o número de enunciados nesta categoria se encontre representados repetidas vezes e com muita frequência nos livros analisados, há uma forte tendência dos livros didáticos em ligar esta categoria e os trabalhos desempenhados nela como ilustram as imagens, como uma atividade exclusiva da mulher. Tirando poucas exceções quase que inexistente do homem lavando roupa, podemos constatar que a mulher é quem exclusivamente é representada cuidando do lar e desempenha as atividades domésticas, desde o varrer o quintal, varrer a casa, lavar roupa, lavar louça, engomar roupa, tirar água, limpar os móveis, dentre tantas outras tarefas que o leitor possa pensar que sejam susceptíveis de serem desempenhadas no cuidado com o lar.

Assim, como ilustram as imagens, a mulher aparece exclusivamente como uma referência constante, de quem desempenha as atividades domésticas ligadas ao cuidado com a casa. Nota-se uma ausência quase que absoluta da representação de uma figura masculina no desempenho das atividades domésticas em particular das atividades

inerentes ao cuidado com a casa, como lavar a roupa, tirar água, varrer, limpar a casa, lavar a louça, passar a roupa; tais atividades são naturalizadas e representadas nos livros didáticos analisados como femininas, aonde cabe à mulher, a típica dona de casa e zeladora do lar, desempenhar tais tarefas tidas tradicionalmente como femininas, o que legitima o estereótipo da mulher como a única que deve cuidar das atividades domésticas acima mencionadas, enquanto o homem provedor busca o sustento do lar.

Entretanto, o livro reproduz uma representação da mulher como a única que cuida da casa e desempenha as atividades domésticas ligadas ao lar, colocando de forma estereotipada a fragilidade física da mulher e a sua incapacidade de desempenhar atividades mais árduas tidas como masculinas. Mantendo e reproduzindo deste modo, a visão conservadora e tradicionalista de gênero, na qual a mulher cabe cuidar do lar das tarefas domésticas e ao homem garantir a sobrevivência da família, por meio de seu sustento. Aqui, ocultam-se, as transformações que vem ocorrendo na sociedade moçambicana, onde a mulher se encontra desempenhando tarefas e profissões remuneradas fora da esfera privada. E os inúmeros casos reais em que o homem desempregado, cuida do lar enquanto a mulher busca sustento para a família. Possibilidades que os livros desconsideram nas representações de gênero patentes em suas unidades temáticas.

Os enunciados apresentados (as figuras e passagem textual) como referência de análise, mostram-nos, que, embora as atividades, ou seja, as tarefas no que concerne ao cuidado com a casa e o desempenho das atividades domésticas, diferencie-se entre o lavar, roupa, louça, engomar roupa, tirar água, a sua personagem principal senão a única é a mulher (não varia), é a única representada nos livros desempenhando tais tarefas. Mostrando-se, assim, a mulher como a única responsável pelas atividades domésticas tidas como tradicionalmente femininas, o que isenta o homem de desempenhá-las, legitimando e acentuando a sua postura de homem virado a esfera pública e a mulher inclinada aos trabalhos domésticos do cuidado com o lar.

Entretanto, as figuras citadas nos parágrafos anteriores, permitem-nos, com clareza ver como a representação de gênero no que concerne ao cuidado com a casa é feita de maneira desigual nos livros didáticos. Pois, como podemos ver nas imagens em momento algum encontramos o homem a desempenhar tais atividades. Aqui é a mulher

quem lava, engoma a roupa, tira água, lava a louça, limpa os móveis, varre a casa, o quintal, etc., como é ilustrada pelo trecho acima citado, estas atividades representadas como exclusivas da mulher são na educação dos filhos reproduzidas, e legitimadas como naturais e como obrigação da mulher. Pois, como podemos ver a mãe ao ver que sua filha vai se casar como mostra o trecho citado (Rodrigues & Chilundo), chama-a para ensiná-la, prepara-la para a vida de casada, e uma das principais atividades recomendadas é o cuidado com o lar, e as atividades domésticas que eram o garante de uma relação douradora e feliz. Aqui, a submissão da mulher ao marido por meio do trabalho doméstico é representada como algo coroado e recompensado pelo casamento feliz.

Mostra-se aqui, que ao se casar é imprescindível (indispensável/obrigatório) que a mulher saiba antes de mais, como servir ao seu marido, vista assim, a mulher como nos estereótipos de gênero, como aquela que tem o dever se não obrigação de cuidar do lar (atividades domésticas, como cozinhar, lavar a louça, roupa, engomar a roupa, etc.) e do seu marido, nunca se criando assim uma aspiração que a incline a mulher para o trabalho na esfera pública e que chame também a figura do homem para o desempenho de tais atividades confinada a esfera doméstica.

Entretanto, ao feminizarem-se as atividades domésticas, como exclusivas e obrigação social ou tradicionalmente feminina, isenta-se, o homem das mesmas, e o tornando distante de tais atividades, o que fomenta certa desigualdade na representação de gênero nos livros no que concerne o exercício das atividades domésticas. Ao mostrar-se, a mulher como a educadora, zeladora e doméstica e o homem como o provedor, distancia-se, esta forma de representação de gênero, da real e atual situação de gênero em Moçambique, onde a mulher tanto como o homem podem como desempenham atividades iguais quer na esfera pública como privada. Aqui, mais do que refletir a diversidade das possibilidades que a sociedade apresenta em matéria de gênero, os livros didáticos endossam comportamentos inspirados em valores discriminatórios, excludentes e desiguais, o que reforça e incentiva a reprodução e legitimação da dominação masculina nas relações de gênero nos livros em análise.

De salientar que a única atividade encontrada representada como desempenhada pelo homem, no que concerne ao cuidado com a casa ou lar, foi a de abrir cova para

inteirar o lixo, atividade que embora doméstica é estereotipadamente tida como exclusivamente masculina, devido à força que requer. O que legitima e reforça socialmente o estereótipo de que e as atividades ligadas ao cuidado com o lar (varrer a casa, lavar a roupa, a louça, tirar água, limpar os móveis, dentre outras) uma vez não requerendo força e devido à fragilidade natural da mulher são vistas como femininas e as que requerem força e maior esforço são tidas como masculinas. Escondendo-se, assim, os determinantes sociais e culturais que estão por detrás destas designações aparentemente naturais que o livro toma a liberdade institucional e ideológica de oficializar, normalizar e eternizar.

6.2.2 Cuidado com as Crianças

Neste item concernente ainda a divisão social do trabalho entre homem e mulher, trazemos passagens textuais e imagens selecionadas dos livros didáticos em análise consideradas representativas para mostrar como está representada a divisão de tarefas na esfera doméstica no que tangi ao *cuidado com as crianças*. Das diferentes representações patentes nos livros destacamos as que se seguem como protótipo ilustrativo desta temática nos diferentes livros em análise. A imagem 1 é do livro de língua portuguesa da 1ª classe, de Dhorsan & Monteiro, 2007^a, e encontram-se na página 3. A imagem 2 e 3 são do livro de Português da 5ª classe de Rodrigues & Chilundo 2012^a encontram-se respectivamente nas p. 24 e 100. A quarta e última imagem é do livro de língua portuguesa da 7ª classe de Muhate *et al.*, 2004 p. 91.

Figura 1, 2, 3 e 4 - Cuidado com as Crianças



Fonte: 1 DHORSAN; MONTEIRO (2007^a); 2, 3 RODRIGUES; CHILUNDO (2012^a); 4 MUHATE *et al.*,(2004)

“Os caçadores e recoletores trabalhavam coletivamente. Dividiam o trabalho de duas maneiras. Uma era de acordo com o sexo da pessoa e da idade. A caça requeria muito esforço e muita gente algumas vezes os caçadores tinham que estar longe dos acampamentos por longos períodos de tempo. As mulheres ficavam nos acampamentos com crianças e apanhavam frutos silvestres. Os seus filhos exigem muitos cuidados, por isso, dependiam das suas mães por períodos muito longos para aprenderem os hábitos de sobrevivência” (ISMAEL & BICA, 2004, p.46).

“Aquele linda velhinha leva ao colo uma criancinha de tez, tão pequena. A criancinha não se sente sozinha, aquela velhinha é minha avozinha. Aquela linda velhinha que embala a criancinha com o seu manto de linho, com todo o carinho, aquela linda velhinha foi uma santa, criou a criancinha com tal amor que espanta” (RODRIGUES & CHILUNDO, 2012, p.24).

Embora, o número de enunciados que representa os papéis de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, no que concerne ao *cuidado com as crianças* possa ser considerado extenso, devido a sua homogeneidade em termos se conteúdo foram selecionadas quatro (4) imagens e duas passagens textuais, para servirem de foco (protótipo) de análise das representações de gênero. Com isso, constatamos que o cuidado com as crianças é representado ao longo das unidades temáticas, como um papel (tarefa/atividade) doméstico exclusivamente feminino, desempenhado somente pelas mulheres. Aqui as figuras anteriormente citadas, e as passagens textuais, mostram que a mulher é representada constantemente, como a única figura, sobre a qual recai a obrigação de educar, ensinar e cuidar das crianças dentro do lar.

Como ilustramos nas imagens, que caracterizam as representações encontradas nos livros, podemos constatar que, é a mulher quem, educa, brinca com as crianças, é a mulher, quem as prepara (dando banho) para irem à escola, é ela a quem recai a obrigação de leva-as à vacinação (uma vez que notamos que é a única, em todos os livros que o faz), em suma é a mulher a quem exclusivamente cabe o papel de educar e cuidar das crianças numa família segundo as representações de gênero patente nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique em análise.

Entretanto, o que mais chama a nossa atenção nas representações de gênero dos livros didáticos analisados, no que concerne a esta categoria é que em nenhum momento, podemos verificar uma figura masculina (homem), desempenhando alguma atividade ou trabalho no cuidado com as crianças. O que nos leva a constatar que os livros didáticos veem e representam o cuidado com as crianças, como uma tarefa exclusivamente feminina, isentando assim a possibilidade do homem participar na educação e no cuidado das crianças, naturalizando e legitimando, de maneira estereotipada o papel de educar, ensinar e cuidar das crianças como exclusivo da mulher (como feminino).

Esta inclinação da mulher nas representações de gênero nos livros como a personagem única e exclusiva no cuidado com as crianças, como mostra o trecho citado, tende a naturalizar e a restringir a mulher à esfera doméstica, representando-a, como a

eterna submissa e dependente do homem, uma vez que enquanto o homem é representado como o que cabe ir caça para ganhar o sustento, a mulher é vista (representada) como a que precisava ficar a cuidar dos filhos, o que a liga discriminadamente ao lar e ao papel de dona de casa e educadora. Essa sexualização do cuidado com as crianças também se encontra, exposta na citação da velhinha levando ao colo a sua neta e cuidando com “um amor que espanta”, pois esta passagem textual mostra que mesmo com idade avançada, o papel de cuidar das crianças continua sendo feminino, mostrando assim que este papel acompanha as mulheres ao longo de sua vida, desde a infância, juventude até a fase idosa. Aqui, são ocultas as diferentes possibilidades, de a mulher ser a provedora e o homem o que cuida, realidade que os últimos tempos nos tem apresentado em Moçambique com a entrada massiva das mulheres na esfera pública por meio do trabalho remunerado e educação escolar.

Assim, mostra-se, a educação das crianças como uma tarefa, ou seja, dever natural e imprescindível da mulher, uma vez que em nenhum dos livros analisados, chegamos a verificar o homem a desempenhar semelhante tarefa ou exercer o papel de educador, daquele que cuida, brinca com as crianças, prepara os filhos para escola ou leva-os à vacinação. Notamos que as representações de gênero analisadas nos livros didáticos estão vinculadas a ideia estereotipada de que o cuidado da família, a tarefa de ser amorosa, cuidar das crianças, educar, ensinar são deveres, isto é, uma obrigação exclusiva da mulher, devido a sua natureza delicada e frágil, cabendo a ela tarefas que exigem menos força e coragem (como caçar), mas muito amor e carinho para educar e cuidar das crianças enquanto o homem busca o sustento da família.

6.2.3 Cuidado com a alimentação

Neste último item referente à primeira categoria em análise, divisão social do trabalho entre homem e mulher, expomos imagens selecionadas dos livros didáticos consideradas representativas para explicitar como está representada a divisão de tarefas na esfera doméstica nos manuais em análise, no que concerne ao *cuidado com a alimentação*, desde sua compra, cuidado com relação a sua higiene e sua preparação. A imagem 1 é do livro de língua portuguesa da 1ª classe de Dhorsan & Monteiro, 2007^a, e encontra-se na p. 43, a 2 é do livro de língua portuguesa da 3ª classe de Monteiro e

Dhorsan, 2002^b, e encontra-se localizada na p. 172. E a imagem 3 é do livro de Educação Moral e Cívica da 6^a classe de Fenhane & Capece 2011, e encontra-se na p. 8. Por sua vez, a imagem 4 e 8 são do livro de Ofícios da 7^a classe de Mazive *et al.*, 2004, estão situadas nas páginas 100 e 101. Já a imagem 5 e 6 são do livro de Ofícios da 6^a classe Zandamela, 2012, encontram-se localizadas nas p. 78 e 95 respectivamente. As imagens 7 e 9 são do livro de Português da 2^a classe de Bona Maria *et al.*, 2008, encontram-se localizadas nas p. 34 e 82 respectivamente. E por último temos a imagem 10 do livro de língua portuguesa da 4^a classe de Amos Martins *et al.*, 2004, localizada na p. 31.

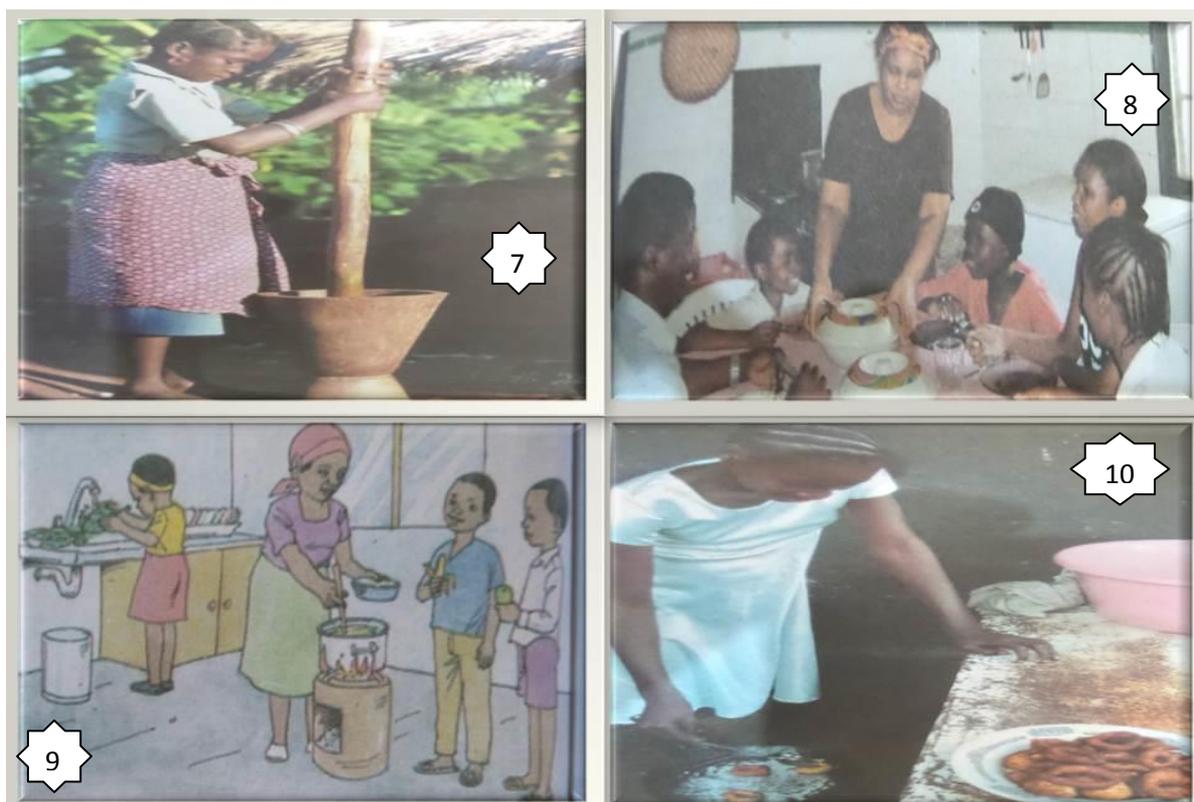
Figura 1,2,3,4,5, 6 - Cuidado com a alimentação



Fonte: 1 DHORSAN; MONTEIRO (2007^a); 2 MONTEIRO;DHORSAN (2002^b); 3 FENHANE; CAPECE (2011); 4 MAZIVE *et al.*(2004); 5, 6 ZANDAMELA (2012)

“Amanhã irei ao mercado com a minha mãe fazer compras. A mãe de Rui faz papas. A Julieta foi às compras com a mãe. Elas compraram quatro latas de leite condensado, cinco litros de óleo e dois litros de sumo. Quando a avo da Nanda faz papas de manha cedo, ela põe 2 copos de água por cada chávena de farinha de milho. A minha mãe está a fazer doce de manga. Um dia, a mãe decidiu falar com os suas meninas sobre a higiene dos alimentos, **minhas meninas** vamos lavar bem os vegetais antes de comer, a couve e a matapa devem ser lavadas três vezes com água limpa. Para, além disso, temos que cozer bem os alimentos para evitar doenças” (Bona, 2008, p. 82 e 115; Hofmeyr: 2008, p. 59, 63 a 69).

Figura 7, 8,9, 10- - Cuidado com a alimentação



Fonte: 7, 9 BONA et al. (2008); 8 MAZIVE et al., (2004); 10 AMOS et al.(2004)

Das representações de gênero analisadas no que concerne ao cuidado com a alimentação, podemos verificar como está explícito nas figuras e nas citações anteriormente colocadas, que as atividades ligadas ao cuidado com alimentação têm uma e única figura que as desempenha, que é a mulher, e nas poucas exceções o homem as desempenha como, cozinheiro de restaurantes e hotéis (remunerável, atividade típica do provedor), e não como atividade doméstica para a alimentação da família. Como podemos verificar, na passagem textual e nas figuras que serviram de protótipo na análise das representações de gênero no que concerne a esta categoria, os livros didáticos representam este papel (atividade doméstica) como exclusivo da mulher o que legitima o estereótipo que liga a mulher a cozinha, uma vez que em momento algum o homem é representado, desempenhando atividades ligadas a alimentação, se não como o que garante o dinheiro para a mulher comprar os alimentos (tarefa tida como masculina).

Tanto nos enunciados analisados nos livros como em particular nos acima citados foi possível constatar, através da representação de gênero que, no que diz respeito ao cuidado com alimentação, é somente e exclusivamente a mulher a quem cabe cuidar da alimentação, como podemos ver nas figuras anteriormente citadas. Pois, esta é a única representada como executora de tais atividades nos livros didáticos, o que naturaliza tais atividades excludentemente como femininas e como uma obrigação da mulher e não como uma opção ou possibilidade, atividade que também pode ser desempenhado pelo homem. Assim, os livros analisados não incorporaram as transformações nas relações sociais ocorridas nas últimas décadas, visto nas categorias aqui apresentadas poderiam servir para mostrar tais transformações, pois, contemplam os diversos momentos da vida dos homens e mulheres nas relações sociais na esfera pública como na privada.

Como podemos ver (nas figuras e passagem textual) para consubstanciar o que dissemos, a mulher é quem nas representações de gênero no que se refere ao cuidado com alimentação que, prepara das refeições, desde a compra dos alimentos (embora o dinheiro se represente como vindo do trabalho do homem que é o provedor), a higiene a ter com eles (lavar), o cozer ou cozinhar, e a conseqüente limpeza da louça usada no ato de preparação e depois das refeições. Aqui, o cuidado com alimentação é representado pelos livros didáticos como papel exclusivo e obrigatório da mulher. Fomenta-se, aqui

uma vez mais a figura da mulher doméstica, dona de casa, cozinheira, e responsável pelo lar, tarefa ou atividade doméstica não tida como masculina. Mas, o que se afigura notável aqui é o fato de a mulher ser a única a desempenhar tais atividades, em momento algum dos livros analisados o homem desempenha tais atividades ou ser responsável pelo cuidado com a alimentação. Portanto, a mulher é inclinada de maneira socialmente obrigatória as atividades domésticas, ao ser representada nas relações de gênero nos livros como a única capaz ou merecedora de desempenhar as atividades viradas ao lar, a inferiorizando na hierarquização dos papéis sociais.

Pode-se constatar sem exceções que a mulher é a única responsável, pela compra, limpeza e preparação dos alimentos até a sua colocação na mesa (cuidado com alimentação). Assim, fica evidente nos livros analisados que a representação de gênero é feita de uma maneira desigual e diferencial, em função do estereótipo de sexo, dando se estereotipadamente ênfase as diferenças de gênero e sexuais como indicadores exclusivos e naturais para a divisão social do trabalho desigual na esfera privada.

Queremos salientar que, o fato das atividades domésticas em particular a educação das crianças, cuidado com a casa e alimentação serem identificadas como femininas ou papéis e deveres de mulheres, enquanto o homem trabalha ou exercita as tarefas ditas mais difíceis como reparar o carro, abrir cova, etc. Isso, por si só não suscita desigualdades de gênero nem é por nos visto como obstáculo para a igualdade de gênero, pois a divisão do trabalho é inerente a todas as sociedades que se tem registro. Mas, quando contribui para a inferiorização e submissão de um (Mulher) em relação ao outro (homem), é sim um princípio para fomentação das diferenças de gênero que geram desigualdades e exclusões. Como podemos notar o cuidado com as crianças, da casa e da alimentação não tornam por si só, a mulher inferior ao homem, mas a ideia de que estas devem exclusiva e obrigatoriamente, como mostram os livros se confinar as tais atividades domésticas, enquanto o homem (o provedor do lar) garante o pão de cada dia em casa, isso, as inferioriza, pois cria certo status ao homem e a inferioriza a mulher independentemente de suas capacidades em função de sua posição o que sustenta o velho e quase eterno ditado machista “eu é que ponho comida na mesa”.

Assim, fica claro que fonte das desigualdades nos papéis de gênero representados nos livros didáticos no que tangi ao cuidado com a casa, crianças e

alimentação, não estão apenas nas diferenças entre as atividades desempenhadas por homens e por mulheres, mas no estatuto que as representações de gênero nos livros didáticos analisados, dão a essas diferenças e no tratamento que lhes reservam e por terem uma representação unidirecional (feminização das tarefas domésticas).

Contudo, isso pode levar-nos a notar que as desigualdades não estariam na mulher cuidar das crianças, da casa e da alimentação ou representação diferencial dos papéis de gênero, mas na valorização de papéis sociais do homem em relação à mulher, valorizando-se, assim, e superiorizando o homem em relação à mulher, devido às tarefas que a confinam a esfera privada enquanto o homem se faz o ator na esfera pública. Isso sim suscita as desigualdades de gênero e mostra-nos as representações de gênero (cuidado com as crianças, cuidado com a casa e cuidado com a alimentação) representadas nos livros didáticos, como não só diferenciais, mas em grande parte desiguais (discriminatórios) em função do estereótipo do gênero do indivíduo, e não das capacidades, ocultando-se assim, a diversidade e possibilidades que a realidade nos apresenta, onde tanto a mulher como o homem podem desempenhar tais tarefas, aqui feminizadas.

Entretanto, podemos afirmar que o problema não está nas diferenças na representação dos papéis de gênero, mas nas desigualdades que estas diferenças suscitam quando moldadas social e culturalmente, porque ao assim representarem e inculcarem nos educandos esse protótipo de tarefas e espaços, onde as mulheres passam a ser vista com as únicas obrigadas a lidar com as atividades domésticas ligadas ao cuidado da casa, dos filhos e da alimentação na família. Aqui, fica evidente que as desigualdades entre os homens são na essência obra dos próprios homens, neste caso das representações de gênero nos livros didáticos que reproduzem e legitimam essas desigualdades e não da alegada incapacidade feminina de desempenhar atividades árduas ou fora da esfera privada e da impossibilidade do homem desempenhar atividades domésticas.

Após expor e analisar as representações de gênero presentes nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, no que concerne aos três momentos (cuidado com a casa e tarefas doméstica, com as crianças e com a alimentação) da primeira categoria em análise, *divisão social do trabalho na esfera doméstica*. Podemos constatar com

base nas figuras apresentadas que os livros didáticos do ensino primário em Moçambique, sustentam, reproduzem e legitimam em suas unidades temáticas a dominação masculina. Pois, sustenta nas relações de gênero representadas, uma divisão arbitrária entre homens e mulheres, e esta divisão como esta explicito nos três momentos analisados, criam oposições binárias e dicotômicas entre os gêneros, classificando homem e mulher segundo adjetivos opostos, sendo reservados os positivos, de prestígio a homens e os negativos as mulheres. Desta feita, as atividades tidas como fáceis, que requerem pouca força física, inteligência e menos coragem são representadas quase todas elas exclusivamente como femininas (de mulheres), e as que exigem bravura, força, notamos que são em sua generalidade representadas como masculinas (de homens).

Assim, o livro didático incorpora, apresenta e transmite representações de gênero concebidas de maneira desigual e diferencial (arbitrárias), e ao confinar a mulher a todas as atividades tradicionalmente tidas como femininas na esfera doméstica, e isentar os homens de desempenhá-las, suscita e fomenta uma construção social dos corpos arbitrária, hierárquica e desigual. Com isso, acreditamos em consonância com Bourdieu (2002) que este longo e duradouro processo ao qual vão sendo expostos os alunos do ensino primário que estudam com esses livros didáticos, vai não só incorporando neles os processos da dominação masculina, mas cria igualmente neles categorias de percepção e concepção das relações de gênero que fazem com que as alunas adiram a doxa e se assumam como donas de casa e os homens como provedores, refletindo consequências práticas dessas representações no cotidiano dos alunos/as.

Seguindo adiante no que se refere a análise da divisão social do trabalho na esfera doméstica nos três momentos analisados, percebemos que o corpo do homem e da mulher representados nas relações de gênero no livro didático, ao serem concebidos e construídos socialmente a partir de um arbitrário cultural masculino, vai sofrendo um processo de naturalização, fazendo parecer que os corpos são o fundamento da diferença social entre homens e mulheres, quando na verdade os corpos, como os percebemos, já carregam as insígnias dos preconceitos sociais favoráveis aos homens e desfavoráveis às mulheres, pois, atingem ambos em suas práticas cotidianas. Assim, esse processo de oposições homólogas fica presente na maneira com que mulheres e homens lidam com o seu corpo, pertencendo o homem um espaço e atividades que não cabe à mulher e

vice-versa. Assim, há no livro apreciação positiva para as tarefas, lugares e comportamentos masculinos, enquanto, aos comportamentos, tarefas e práticas femininas se reserva uma apreciação negativa e vinculada a esfera privado-doméstica como ilustram as figuras e passagens textuais analisadas.

Essa ordem simbólica construída e representada nos livros didáticos por meio da divisão arbitrária entre homem e mulher nas relações de gênero, fundamentada na dominação masculina, faz com que as alunas e alunos expostos a ela ao longo de sua formação adiram a doxa da dominação masculina, passem a perceber e a conceber as relações de gênero e a si mesmo com conformidade com o que a ordem da dominação masculina imputa por meio de suas imagens e passagens textuais em suas unidades temáticas. Entretanto, vincular a mulher a atividades (lavar roupa, cozinhar, cuidar das crianças,) específicas, e a restringir somente a essas atividades de menos prestígio e categorizadas como fáceis e colocando o homem como isento de tais atividades por serem exclusivamente tidas como femininas, naturaliza as diferenças, e corporifica-se no homem a tal ponto de criar nele o próprio desejo pela dominação, lugares e atividades de prestígio (não femininas), enquanto que na mulher, a qual, por causa deste processo vicioso e inconsciente representado nos livros didáticos, contribui para sua dominação, e para que exista nela o desejo e o prazer, como de quem realiza sua vocação, em ser dominada e subordinar-se, até mesmo em nível sexual, à agressão de ser possuída, violentada, dominada.

Entretanto, ao assim se conceber, de maneira arbitrária e desigual o gênero, dando prestígio aos lugares, atividades e comportamentos de homens em detrimento dos lugares, comportamentos e atividades desempenhadas pelas mulheres, cria-se igualmente um processo de ocultação da mulher, exclusão da mesma de certas atividades de prestígio social e tende-se a confiná-la a comportamentos, atividades e lugares tradicionalmente concebidos como naturais da mulher, como a cozinha, as atividades domésticas como tirar água, lavar roupa, a Louça, dentro outras estereotipadamente concebidas como femininas dentro do arbitrário da dominação masculina.

Assim, este processo de construção duradoura dos corpos de homens e mulheres, exposta pelo livro didático em suas representações de gênero, suportes das diferenças,

geram, respectivamente, destino social positivo e destino social negativo, e a somatização destas diferenças e de seus efeitos nos corpos possibilita a construção de um *habitus* adaptado à visão de mundo dominante, isto é, androcêntrica, onde o homem é o dominador e a mulher submissa.

Esta concepção e representação das relações de gênero atrelada à visão patriarcal patente nos livros didáticos, ao confinar a mulher a esfera doméstica e a vinculá-la, a quase todas as tarefas do lar, normaliza lugares e atividades em função de uma polarização hierárquica e desigual, ocultando assim a possibilidade de o homem desempenhar tais atividades tidas como femininas o que salvaguarda e torna normal e legítimo essa sexualização de espaços e tarefas em função do gênero (CAPELATO, 2009).

Entretanto, analisando esta primeira categoria em seus três momentos, notamos que os livros didáticos do ensino primário em Moçambique transcrevem relações de gênero arbitrárias e desiguais como o tipo ideal de padrões comportamentais, que mostram o lugar e as atividades que devem ser desempenhadas pelas mulheres e não por homens e vice-versa, o que perpetua nos educandos o arbitrário cultural masculino que passa a ser exposto e tomado como modelo desejável de conduta, ainda que esconda dentro de si mesmo uma discriminação da mulher, sua ocultação e submissão a essa ordem social masculina que a reprime e a confina a doxa da dominação patriarcal (CUNHA, 2011).

Entretanto, ao fazer desse processo de inculcação algo durável e contínuo, os livros didáticos em análise acabam moldando nos educandos disposição, mas para aceitar, integrar e reproduzir os modelos comportamentais, valores, normas demarcadas como corretas e desejáveis na sociedade, reproduzindo e mantendo a ordem vigente, o que faz desses livros um mecanismo de interiorização e perpetuação nas práticas dos princípios do arbitrário interiorizado, desde como agir em casa, na escola, comunidade, dentre outros lugares, enquanto mulher e homem (menino e menina) membro integrante desses espaços.

Embora, os livros didáticos se nos apresentem aparentemente inclinados mais para função escolar de ensinar a ler e a escrever e a nos instruir intelectualmente, dotando-nos capacidades do saber fazer e ser, estes não só servem para entreter e formar

somente leitores e escritores, mas para moldar e formar o caráter da criança como futuro cidadão. Significando, que são livros, com os quais os alunos aprendem e incorporam os papéis, espaços e tarefas a desempenhar na esfera privada como na pública em cada sociedade. Assim, neste momento o livro didático torna-se, um aparelho ideológico no processo de socialização escolar, podendo reproduzir e legitimar de forma sistemática, tais atividades representadas exclusivamente como femininas, incorporando-as, assim como modelos a serem seguidos por meninos e meninas que são por esses livros instruídos. Em suma, os livros analisados produzem de maneira sistemática, diferencial e desigual, quais espaços e atividades, maneiras de ser, estar, pensar e sentir são adequadas para os homens e para mulheres em diferentes momentos inscritos nas unidades temáticas em análise (BATISTA *et al.*, 2002; CAPELATO, 2009).

Apoiando-nos, em nossa revisão da literatura em Chartier (2001) em consonância com Boto (2004), podemos assim, dizer que os discursos e as imagens veiculadas nos livros didáticos no que concerne as categorias em análise, por serem manuais usados de maneira sistemática e contínua para produzir algo durável fora e dentro da escola, acabam representando, costumes, posturas e valores, que acabam por contribuir para “dizer” que determinados costumes, posturas ou ações estão “certas” ou “erradas”, quem deve desempenhar determinadas tarefas, quais papéis devem ser “imitadas” ou “sancionadas”, pelos homens e mulheres, dentre inúmeros outros aspectos que transitam ideologicamente pelas páginas destes materiais nas escolas.

Sendo assim, a escola expressa nos livros didáticos por meio das representações de gênero, modelos de papéis a serem desempenhados na esfera privada e a quem cabe executá-los, o que pode fazer do livro didático como notou Lajolo (1996) e Chartier (2001) um instrumento de reprodução e manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais do arbitrário da dominação masculina, através do “silenciamento” sobre determinadas possibilidades de os homens também desempenharem tais tarefas feminizadas e se incorporar nos protótipos dos livros representações que ressalvem outras realidades, diversidades e possibilidades que não se restrinjam na submissão feminina a esfera privada.

Entretanto, os livros didáticos ao feminizarem o cuidado das crianças, mostrando-o, como papel unicamente exercido pela mulher nas relações de gênero

dentro de casa isenta os homens na educação dos filhos, e tornam tal papel social e culturalmente obrigatório para a mulher e somente como adequado para serem desempenhados por elas. Fica claro aqui, que a “força socializadora do contexto” na construção dos papéis de raparigas e rapazes, tanto no meio escolar restrito (como sistema de ensino realizado principalmente na relação Professor-aluno), como na família, permite uma construção indenitária em conformidade com a ordem social e cultural dominante, assente nos preceitos do patriarcado, no qual o homem é o detentor do poder e a mulher se subordina as suas ordens e ao espaço doméstico do lar enquanto este por sua vez busca o sustento de sua casa. Como enfatiza Faria (1994), podemos dizer que os livros didáticos em análise, atuam como difusor de preconceitos, através das ideologias que carregam seus discursos, uma vez que representa uma única versão da realidade, na qual há tarefas feminizadas, sendo obrigatórias que sejam desempenhadas exclusivamente pelas mulheres.

6.3 Profissões e ocupações desempenhadas pelos homens e mulheres na esfera pública

Nesta segunda categoria em análise buscamos por meio de gravuras, imagens e passagens textuais extraídas dos livros didáticos do ensino primário em Moçambique em análise, explicitar como é representada nos manuais a divisão social do trabalho entre homem e mulher na esfera pública, no mercado de trabalho. Assim, por meio das imagens ilustrativas mostramos diferentes tipos de profissões, atividades remuneradas existentes e como elas são divididas e hierarquizadas com relação ao homem e mulher nas representações de gênero.

Neste item colocamos as imagens que consideramos o protótipo da representação da divisão social do trabalho na esfera das profissões, ocupações e atividades desempenhadas fora do lar e que são remuneradas. A imagem 1 é do Livro de língua portuguesa da 1ª classe de Dhorsan e Monteiro 2007^a, encontra-se localizada na p. 99. A imagem 2 é do livro de português da 2ª de Bona Maria *et al.*, 2008, localiza-se na p. 42. Por sua vez a imagem 3 e 4 são do livro de português da 5ª Chilundo & Rodrigues 2013, encontram-se nas p. 27 e 154. As imagens 5 e 8 são do livro de língua portuguesa da 3ª classe de Dhorsan & Monteiro 2002^b, localizadas nas paginas 32 e 33

respetivamente, e as imagens 6 e 9 são do livro de Ofícios da 6ª classe de Zandamela 2012, e estão nas p. 41 e 65. E por fim temos as imagens 7 e 10 que são do livro de matemática da 4ª classe de Manteiga 2012, e encontram-se nas paginas 85 e 95.

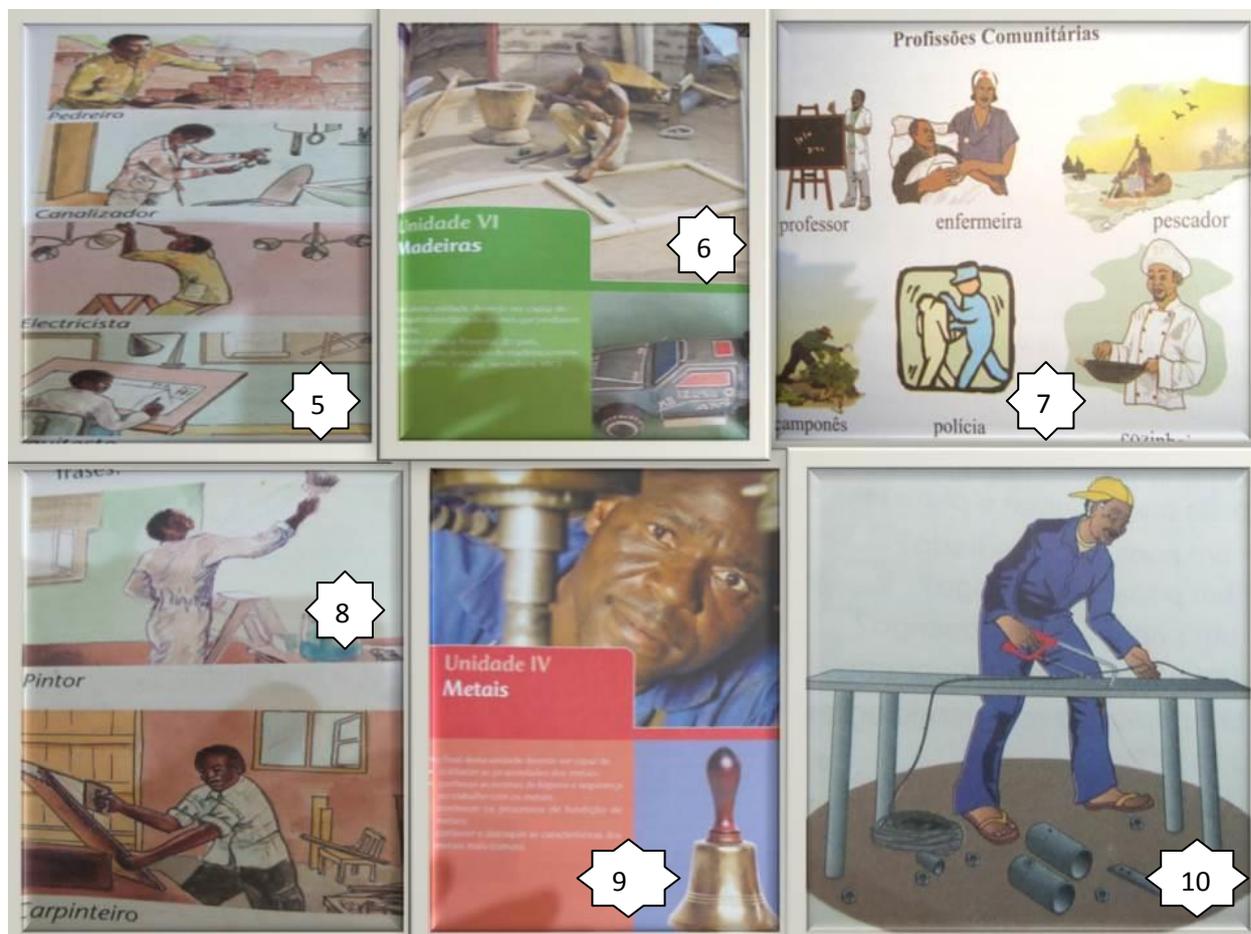
Figura 1, 2, 3, 4 - Profissões e ocupações desempenhadas pelos homens e mulheres na esfera pública



Fonte: 1 DHORSAN;MONTEIRO (2007^a); 2 BONA et al. (2008); 3, 4 CHILUNDO; RODRIGUES (2013)

“O meu tio é pastor. Ele acorda cedo para levar o gado a pastar e a beber água no rio. O senhor Pelembe e o Senhor Bento são pescadores. Eles passam muito tempo no mar a pescar o peixe para vender no mercado. O meu pai é sapateiro o meu tio mecânico, a mama da comida aos patos” (Bona, 2008, p.13; Dhorsan & Monteiro, 2007, p.98).

Figura 5,6, 7, 8, 9, 10- Profissões e ocupações desempenhadas pelos homens e mulheres na esfera pública



Fonte:5, 8 DHORSAN;MONTEIRO (2002); 6,9 ZANDAMELA (2012); 7, 10 MANTEIGA (2012).

Nas representações de gênero nos livros didáticos, no que se refere às profissões e profissões desempenhadas pelo homem e pela mulher na esfera pública podemos constatar da análise feita, em particular das imagens que citamos acima, que embora, tenhamos verificado a presença da mulher na esfera pública, a desempenhar atividades remuneradas, esta parece não se desvincular do seu papel de mãe que cuida, ama e é amorosa. Pois, das tantas profissões e ocupações representadas nos livros didáticos analisados, que variam entre, citando algumas, carpinteiro, pedreiro, arquiteto, canalizador, polícia, soldado, pintor, engenheiro, eletricista, mineiro, piloto, mecânico, serralheiro, dentre outras. A mulher é representada desempenhando em todos os livros analisados, apenas e exclusivamente 3 profissões que são a de professora, a de

enfermeira e nas poucas exceções também a de médica, o que ainda a vincula ao seu estereotipado papel natural de cuidadora, amorosa que possui delicadeza e afeto suficiente para amar cuidar do lar, dos filhos e do seu marido.

Entretanto, os demais papéis, profissões como de Pintor, Carpinteiro, pedreiro, eletricista, arquiteto, canalizador, mineiro, piloto, mecânico, engenheiro, advogado, policia, soldado e as demais que o leitor possa imaginar que não citamos nas figuras ilustrativas, são ocupações e profissões representadas como sendo exclusivamente desempenhadas pelo homem. Assim, fomenta-se, por meio dos livros a ideia de que enquanto a fragilidade da mulher a inclina mesmo na esfera pública para atividades da esfera privada que é de cuidar, educar e amar (enfermeira e professora) o homem desempenha as atividades e profissões que requerem a aparente estereotipada dureza masculina e inteligência do homem, coisa que as representações colocam como algo exclusivo do homem que a mulher não possui.

Contudo, aqui enquanto na esfera privada as atividades domésticas como cuidar das crianças, da casa e da alimentação mostrava-se exclusivas da mulher, na esfera pública as ocupações e profissões de renome, status e prestígio social são representado nos livros didáticos, como exclusivamente desempenhadas pelos homens, o que leva a constatar que os livros didáticos ligam a esfera pública e as atividades nela desempenhadas como um campo exclusivo de domínio masculino devido a suas capacidades, robustez e inteligência, e assim a esfera privada e as atividades desempenhadas neste espaço são feminizadas devido à estereotipada maneira meiga, afável e amorosa e frágil de ser da mulher e por não exigirem esforço e muita inteligência.

Entretanto, os homens são nos livros didáticos apontados para diferentes ocupações e profissões e em todos os livros analisados enquanto as mulheres ocupam as profissões acima citadas, ocupação e profissão ligada a sua estereotipada condição de mulher, frágil educadora e cuidadora, como mostram as atividades da enfermeira e professora, os homens vão variar sem nenhuma limitação, mostrando assim o homem como o provedor do lar e o mais capaz de desempenhar outras restantes profissões que são tradicionalmente masculinizadas e escusadas preconceituosamente de serem desempenhadas por mulheres. Diríamos que, o que o livro didático cobra dos alunos no

que tangi os seus papéis de gênero são preceitos do patriarcado apresentados como formais e legítimos, no processo de ensino e aprendizagem.

O que foi relevante salientar aqui é o fato de a mulher somente desempenhar as profissões de enfermeira, professora e em algumas exceções médica, e as demais profissões de status considerados importantes na sociedade, serem representadas como profissões e ocupações exclusivas dos homens. Pois isto nos mostra, que nos livros didáticos, o homem é representado como o mais capaz, e a maioria das profissões, as remuneradas (que requerem esforço, inteligência, coragem, etc.) como exclusivamente masculinas. E é de ressaltar que as profissões de professor, enfermeiro e médicas ligadas às mulheres, os homens por outra podem as desempenhar, mas em momento algum as mulheres, fazem-se exercer as atividades outrora citadas, como masculinas ou desempenhadas pelos homens. O que os diferencia e os separa espacialmente e profissionalmente em função do gênero, escondendo assim que as expectativas de comportamentos ou maneiras de agir determinadas como masculinas e femininas (para homem e mulher) são definidas pela sociedade em que este se encontra inserido a partir do que é definido social e culturalmente como sendo “ser mulher e ser homem” e não da fragilidade feminina em detrimento das capacidades, dons e méritos masculinos.

Contudo, podemos constatar uma vez mais, que os livros didáticos em suas representações de gênero, não estão incorporando as transformações ocorrendo nas relações de gênero na esfera privada como pública em Moçambique, nas quais as mulheres têm ocupado cargos de chefia na esfera pública (política, economia, etc.). Aqui os livros didáticos, em momento algum mostram através de seus enunciados e ilustrações, alguns momentos de “inversão de papéis”, como representar a mulher como provedora e o pai educador, a fim de mostrar que esta é uma situação possível e atualmente ocorrente em Moçambique, com a efervescência de diferentes ONG’s que promovem a igualdade de gênero.

Contudo, os livros didáticos não contemplam a multiplicidade de relações de gênero que ocorrem na família como na esfera pública, impulsionadas pelo desenvolvimento de políticas de igualdade de gênero. Ao invés disso, reafirmam um único padrão de relações de gênero, nas quais a mulher é submissa confinada a esfera

privada em particular as atividades domésticas e o homem o provedor virado ao sustento do lar por meio do seu trabalho na esfera pública.

Ao olharmos para esta categoria referente as a divisão social do trabalho (profissões e atividades remuneradas) entre homem e mulher na esfera pública, notamos em concordância com Bourdieu (2002) que embora o trabalho de feministas tenha trazido muitos frutos positivos para a organização social, abrindo novos espaços e frentes de atuação para mulheres que ainda não existiam (acesso a escola e a trabalho remunerado na esfera pública). No entanto, sua contribuição é reafirmada. Pois, essa abertura para as mulheres do espaço público não representou uma equalização nas relações de gênero. Pois, o processo de diferenciação entre homens e mulheres apenas se deslocou, atuando muito mais na apreciação do valor da atividade masculina e feminina. Em poucas palavras, as representações de gênero nos livros analisados, mostram que a forma de organização social androcêntrica permanece e continua orientando a divisão social do trabalho com bases assente no arbitrário da dominação masculina e o livro tem sido um dos instrumentos fundamentais na difusão desses estereótipos na socialização escolar.

Entretanto, acreditamos que essas representações de gênero referentes à divisão do trabalho entre homem e mulher ao serem concebidas dentro de uma divisão arbitrária entre os gêneros, organizam não apenas a realidade social, mas também as percepções e as representações que os alunos fazem desta realidade, de si mesmos e dos outros; pois essas representações são incorporadas na forma de *habitus*. Assim, a exposição desigual que diferencia e sexualiza as profissões e espaços, dando prestígio as atividades e espaços ocupados pelos homens e negativos e de menos prestígio social as atividades e espaços ocupados pelas mulheres, suscita uma violência simbólica, fazendo com que essa imposição dessas representações diferenciadas e hierarquizadas não necessitem de uma violência física que se imponha sobre os indivíduos ou de qualquer outro tipo de coerção direta, mas de uma coerção simbólica, ou melhor, de uma violência simbólica (BOURDIEU, 2002).

Neste ponto como notou Chartier (2001) e Silva & Carvalho (2005), diríamos que é pela escola em particular por meio do livro didáticos em suas unidades temáticas que o arbitrário cultural dominante se internaliza nos educandos e se objetiva em suas

práticas ao adotarem tais modelos em seu cotidiano como versão única e oficial de padrões comportamentais desejáveis e aceitáveis pela sociedade.

Podemos assim, dizer que os discursos e as imagens veiculadas nos livros didáticos, por serem manuais usados de maneira sistemática e contínua para produzir algo durável fora e dentro da escola, os livros têm o poder de representar pessoas, costumes, posturas e valores, podendo contribuir para “dizer” que determinados tarefas como cozinhar, lavar, cuidar das crianças e alimentação, são costumes, posturas “certas” para as mulheres devendo ser “imitadas”, protótipo que afeta a concepção de homem e de mulher por parte dos educandos, criando neles, concepções preconceituosas e desiguais no que concerne a tarefas e espaços a serem ocupados na sociedade. (OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984 CHARTIER, 2001, 2002).

Assim, é através de uma experiência de uma ordem social “sexualmente” ordenada que são explicitadas pelos professores e material didático e adotados de princípios de divisão excludentes e desiguais que as mulheres adquirem suas experiências do mundo, elas incorporam sob forma de esquemas de percepção e da avaliação os princípios da visão dominante como normal, assim, se atrelam as posições espaços que lhes são confinados como destino social, pois formação, quando conseguem se formar.

Se, é hoje em Moçambique possível constatar o maior acesso das mulheres a um ambiente até então restrito a homens, como pode Bourdieu afirmar que esta separação entre o masculino e feminino ainda ocorre? Isto se torna particularmente evidente pelo fato de que o acesso das mulheres ao espaço público ocorre majoritariamente nas áreas de trabalho relacionadas com o ensino, com o cuidado e com o serviço, o que evidencia a sua permanência em funções relacionadas ao trabalho doméstico, de cuidado lhes restringindo os espaços e atividades que requerem mais força, inteligência e tidas como de prestígio e status social.

6.4 A construção social do corpo do menino e menina por meio das atividades domésticas, brincadeiras e brinquedos.

Nesta última categoria em análise inerente a maneira como ocorre à construção social do corpo de menina e menino por meio da incorporação do arbitrário da dominação masculina, da sexualização de espaços, atividades e brincadeiras, buscamos

evidenciar por meio das imagens que se seguem como é representado nos livros didáticos em análise a divisão da tarefas, atividades domésticas, brincadeiras e brinquedos usados pelos menino e menina.

As imagens 1, 2, 3 e 4 são referente aos livros de português da 2ª classe de Bona Maria *et al.*, 2008, e encontram-se localizadas nas p. 10, 20 e 48. Já as imagens 5, 9 e 14 são do livro de língua portuguesa da 3ª classe de Dhorsan & Monteiro 2002b, e encontram-se nas paginas 18 e 80. E a figura 8 é do livro de língua portuguesa da 1ª classe de Dhorsan & Monteiro 2007^a, localizada na pagina 137. Já as figuras 7 e 10 são do livro de matemática da 2ª classe de Hofmeyr *et. al.*, 2002, citam nas paginas 68 e 74. Por último temos as figuras 6, 11, 12 e 13 do livro de língua portuguesa da 7ª classe de Muhate *et al.*, 2004, que estão situadas nas p. 13, 90 e 93.

Figura 1, 2, 3, 4- construção social do corpo do menino e menina por meio das atividades domésticas, brincadeiras e brinquedos.



Fonte: 1, 2, 3, 4, 5 BONA *et al.* (2008)

“Quando voltamos a nossa casa, já estamos muito cansadas, mas eu ajudo a minha mãe a fazer o jantar e a cuidar do meu irmão, diz a Lídia” (RODRIGUES & CHILUNDO, 2012^a, p. 19). “A Carmina tem apenas 9 anos, mas ela diz que já sabe o que quer ser quando for grande. Ela diz que quer ser enfermeira como a sua mãe porque gosta muito de ver como a sua mãe trata os doentes e como eles se sentem felizes” (RODRIGUES & CHILUNDO, 2012^b, p.157). “Ana- Queres brincar comigo, Luana? Luana, sim quero, vou buscar as minhas bonecas. Ana até já” (DHORSAN & MONTEIRO, 2007, p.70).

Figura 5,6,7,8,9,10- construção social do corpo do menino e menina por meio das atividades domésticas, brincadeiras e brinquedos



Fonte:5, 9 DHORSAN; MONTEIRO (2002^b);8 DHORSAN; MONTEIRO (2007^a); 7, 10 HOFMEYR *et. al* (2002); 6 MUHATE *et al.* (2004).

“A Rabia chegou da escola cansada e cheia de calor porque era verão e o dia estava muito quente. Foi logo cumprimentar a sua mãe, que estava a coser à máquina a roupa do irmãozinho. De seguida dirigiu-se ao quarto onde, em poucos, minutos, trocou de roupa e depois pediu: mãe deixas-me preparar o lanche? A mãe perguntou, sabes cozinhar? Sei sim, mãe. Na semana passada, na aula de ofícios, a minha professora ensinou-me, a cozinhar, quando for crescida, daqui a alguns anos, hei-de ser uma boa cozinheira. Posso saber o que vais cozinhar? É surpresa, mãe, depois hei-de mostrar. Passadas algumas horas, a Rabia mostrou a mãe uma bandeja cheia de argolas saborosíssimas. Prova mãe, a mãe provou uma, mais uma e mais uma...Estão deliciosas, filha estás de parabéns minha pequena cozinheira” (Amós *et al.*, 2004, p. 31).

Figura 11,12, 13, 14- construção social do corpo do menino e menina por meio das atividades domésticas, brincadeiras e brinquedos



Fonte: 11, 12, 13 MUHATE et al. (2004); 14 DHORSAN; MONTEIRO (2002^b)

Com as representações dos papéis de gênero nos livros didáticos, no que concernem as atividades domésticas, brinquedos e brincadeiras de meninas e meninos na esfera privada (em casa), podemos constatar por meio dos enunciados analisados nos livros, em particular nas passagens e figuras acima citadas, que desde cedo as crianças ou adolescentes do sexo feminino são ensinadas a desempenhar as atividades viradas à esfera privada, neste caso as domésticas, como as imagens 3 e 4 mostram. Onde a menina lava a roupa, a louça e varre o quintal, desempenham atividades em momento algum das análises, vistas representadas a serem desempenhadas pelos meninos mostrando-se, assim como atividades exclusivas das meninas.

Entretanto, estas inclinações das crianças do sexo feminino (das meninas) a tarefas domésticas tidas tradicionalmente como femininas, levam as meninas às aspirações limitadas no que tange ao futuro profissional e acadêmico, razão pela qual Carmina diz que quer ser como a mãe quando crescer. Assim, o estereótipo de mulher mãe, educadora, ao acompanhar as meninas desde a puberdade, por meio das atividades (domésticas) viradas a esfera privada como, lavar os pratos, brincar com as bonecas que simulam um posteriormente papel desempenhado pelas mulheres que é o de mãe, criam representações discriminatórias e desiguais de gênero que secularizam as tarefas e espaços do homem e da mulher em função do seu gênero, assentando-se, assim no estereótipo de gênero, alegando-se que a inferioridade da mulher e a sua submissão ao homem é natural e resultante de sua fragilidade e incapacidade.

O que contribui para que os papéis de gênero inerentes às atividades e brincadeiras dos meninos, nos livros didáticos sejam apresentados numa forma diferencial e desigual, usando uma variável binária (homem X mulher). Onde o enfoque principal para atribuição de papéis, competências e status, na divisão do trabalho em diferentes espaços é a diferença sexual e não as capacidades e méritos dos indivíduos, ocultando-se, uma vez mais os aspectos sociais e culturais que determinam as expectativas de comportamento em função do que se define como masculino e feminino.

Portanto, podemos notar também como os livros representam mães premiando e elogiando suas filhas por estarem a aprender a cozinhar, por ajudarem nos afazeres domésticos, como cuidar dos irmãos mais novos, cozinhar, tirar água, varrer o quintal, dentre outras tarefas feminizadas, como vimos na citação onde a Rabia prepara as argolas de trigo para a mãe e a Lídia ajuda a preparar o almoço e a colocar a mesa. Se prestarmos atenção veremos que tais elogios são somente endereçados para as meninas, uma vez que são as únicas nas quais as representações de gênero mostram que se estimulem a aprendizagem de tais tarefas. O que mostra que com a incapacidade dos livros didáticos em se distanciar da socialização discriminatória de gênero, assente nos preceitos do patriarcado. Assim, o material didático, (livro didático do ensino primário), outrora esperado como neutro e democrático na representação de gênero, evidencia as limitações da educação escolar como agente de mudança social, reforçando ao mesmo

tempo, a normalidade de um sistema que discrimina segundo o gênero e se colocando como reprodutora formal das diferenças e desigualdades de gênero.

Aqui para além de normalizar comportamentos, internalizar regras e preceitos para a formação do *bom cidadão*, desejável e aceitável pelo arbitrário cultural dominante na sociedade, o livro didático por intermédio das imagens e passagens textuais materializadas nas gravuras e nos comentários que alimentavam o imaginário do futuro leitor, forja também a internalização, aceitação e reprodução de estenótipos de gênero, cumprindo com seu papel ideológico de reprodutor e difusor de modelos comportamentais e de conduta considerados normais e aceites pela sociedade que opera segundo desígnios patriarcais.

E no que concernem as brincadeiras, podemos notar que há uma sexualização do espaço de brincadeira e dos próprios brinquedos entre os meninos e meninas. Pois, enquanto o menino anda de bicicleta, e brinca de carinho, joga à bola, as meninas saltam a corda, brincam com bonecas. Aqui as brincadeiras e atividades realizadas pelas meninas estão viradas para a tarefa do lar. Elas brincam com boneca, panelinha, ajudam as mães na cozinha, (como mostra o trecho acima citado que fala da Rabia) lavam e passam a roupa, em suma, mesmo brincando, cuidam dos afazeres domésticos e das crianças menores de casa como é ilustrado por Dhorsan & Monteiro “a Eva brinca com o bebê”. Brincadeiras e brinquedos que vinculam as meninas ao papel de mãe educadora, isto é atividades viradas esfera privada. Assim, os livros por meio de suas representações vão moldando desde cedo o imaginário dos educandos, mostrando suas futuras posições e tarefas a desempenharem, fazendo natural e normal o que é na verdade social e culturalmente construído como desigual e diferencial.

Mostram ainda os dados analisados, que os meninos pouco se não nunca participam das atividades domésticas como lavar a roupa, engomar a roupa, lavar a louça, varrer o quintal e cozinhar, e nas poucas vezes que fazem alguma atividade doméstica é cuidar dos animais de estimação, como tirar leite do boi (atividade que requer coragem) e noutra brincando com um cachorro (Dhorsan & Monteiro, 2007).

Aqui podemos notar que os livros didáticos na representação dos papéis de gênero, ao impor e reproduzir modelos de comportamentos diferentes para meninos e meninas, legitimam as desigualdades inferiorizando a menina e superiorizando os

meninos, o que pode influenciar nas escolhas profissionais dos mesmos. Como vimos quando a Carmita sonha em ser médica como a mãe alegando querer cuidar das pessoas como a mãe o faz e quando Rabia diz que será uma grande cozinheira como a mãe. (Rodrigues & Chilundo, 2012b, p.157).

Aqui as meninas ao serem vistas como o ser frágil que nasceu para ser mãe, para proteger, dar amor, a função da mulher passa a ser nesta visão a de cuidar da família, e para isso a menina é educada desde pequena quando é incentivada a cuidar das suas bonecas como se fossem bebês, e fazer comidinha, a brincar de casinha, brincadeiras estas, que a fazem assumir papéis voltados para o lar, ou seja, para a esfera privada o que não é sinônimo de desigualdade quando não se torna exclusivamente papel feminino, mas uma possibilidade, que não é o caso. Por outro lado, os meninos são incentivados a brincar de carinhos, andar de bicicleta, jogar futebol, enfim brincadeiras que exigem tomadas de decisão, voltadas para rua, isto é, para esfera pública.

Contudo, sem grande esforço notamos que as meninas são desde cedo ensinadas, representadas como futuras mães educadoras, amorosas, domésticas, e típicas donas de casa, enquanto os meninos em momento algum passam ou aprendem tais atividades, pois estes são vistos como os promissores, futebolistas, ciclistas, motociclistas, intelectuais, provedores e “pais de família”. O que mostra o papel reprodutor de desigualdades de gênero que o livro didático ajuda a reproduzir e a legitimar como natural, padrão comportamental aceitável e desejável pela sociedade.

Outro item analisado de maneira breve nas representações de gênero nos livros didáticos foi à postura dos meninos e meninas no que tange aos momentos de lazer, e notou-se, que a figura masculina é representada como mostram as imagens 11, 13 e 14, como o caçador, corajoso, aventureiro, qualidades intrinsecamente tidas como masculinas, enquanto as meninas são representadas como as que cuidam de jardins, admiram flores, característica tidas preconceituosamente como resultantes de sua sensibilidade de mulher.

Aqui os meninos são desde cedo identificados com o cariz aventureiro, corajoso, provedor que busca o sustento da família por meio da caça, o aventureiro, enquanto as meninas são representadas como as que amam as flores, cuidar da casa, lavar a roupa, os pratos e ajudar a mãe nas atividades domésticas. Esta visão dos papéis de gênero

representadas nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, ao mostrarem a mulher virada às atividades e espaços da esfera privada e o homem as atividades e espaços voltados para a esfera pública, justificam a subordinação da mulher as atividades domésticas e a exclusão dos homens em tais atividades, como algo natural justificado pela natureza da mulher. Assim, esta visão binária, inferioriza a mulher em função do preconceito de sua fragilidade física inerente ao seu gênero, ocultando assim as suas capacidades por detrás do seu sexo, e legitimando como natural e normal o que na verdade tem causas sociais e culturais.

Portanto, podemos afirmar que se a ferramenta didática traz em si uma fragilidade na sua maneira de instruir, não se tem que esperar muito do professor que por ele é guiado e orientado no processo de formação e capacitação dos alunos no processo de ensino e aprendizagens. Pois, se os livros escolares transcrevem um tipo ideal de costumes, valores, deveres que devem ser seguidos pelos alunos, há necessidade deles prescreverem também sugestões que impulsionassem a unidade da diversidade de gênero, tendo em vista a observação de valores morais que os promovam como cidadãos livres e iguais. Pois, se os alunos submergem num mundo representado nos livros escolares que preconiza a violência ou desigualdades sociais, raciais, ou de gênero, há mais tendência de se formar e reproduzir tal ordem sem questionamento nas práticas corriqueiras resultantes das mesmas, tomando-as, assim como naturais, pois a educação escolar se faz como lente orientadora da vida escolar e profissional dos indivíduos e o livro didático seu “manual de guia” (CAPELATO, 2009).

O comentário acima expõe aquilo que Bourdieu (2002) compreende como parte do processo de construção dos corpos. Pois, o princípio de divisão social que naturaliza as diferenças por meio do livro didático corporifica-se no homem a tal ponto de criar nele o próprio desejo pela dominação, enquanto que na mulher, a qual, por causa deste processo vicioso e inconsciente, contribui para sua dominação, existe o desejo e o prazer, como de quem realiza sua vocação, em ser dominada e subordinar-se, até mesmo em nível sexual, à agressão de ser possuída, violentada, dominada Bourdieu (2002)

Este processo de construção duradoura dos corpos de homens e mulheres, suportes das diferenças que geram, respectivamente, destino social positivo e destino social negativo, e a somatização destas diferenças e de seus efeitos nos corpos não

surge da noite para o dia. Não é através de um rito apenas que um menino se torna homem e menina uma mulher conforme os padrões de determinada sociedade, muito embora os ritos de instituição tenham um imenso poder de diferenciação e sejam simbolicamente muito eficazes. O trabalho de construção da realidade simbólica é um trabalho sutil que desde cedo vão moldando os meninos e meninas logo no ensino primário por meio das representações de gênero nos livros didáticos, gerando assim, nos alunos ainda na primeira infância uma criação simbólica das categorias de percepção social do mundo. É um trabalho de inculcação longo e duradouro que possibilita a construção de um *habitus* adaptado à visão de mundo dominante, isto é, androcêntrica. Assim, ao se fixarem nos corpos, já que esta construção simbólica efetivamente se somatiza, as relações entre homens e mulheres só podem ser de conhecimento e reconhecimento tácito e automático da legitimidade do exercício do poder de um sobre o outro (BOURDIEU, *apud* BUTTELI, 2007).

Portanto, o comportamento prático dos corpos de menina e menino está alienavelmente condicionado a todo processo simbólico de criação da diferença social, tornada auto-evidente, natural, percebida como inquestionável pelo senso comum. Assim, a maneira de postarem-se, de exibir seu corpo, as atividades e espaços ocupados, de andar em público, de relacionar-se com pessoas de outro sexo, sobretudo para as mulheres, vai sendo condicionada a reproduzir o valor simbólico que a *doxa*, o discurso dominante e androcêntrico, lhes atribuem por meio das representações de gênero nos livros didáticos. Assim, podemos dizer que:

A educação elementar tende a inculcar nos alunos do ensino primário, quais espaços o menino e menina devem ocupar, quais atividades devem desempenhar, mas esta divisão de espaços e tarefas são concebidas nas representações de gênero nos livros didáticos de maneira desiguais e hierarquizados, dentro dos desígnios patriarcais que sustentam, reproduzem e legitimam a dominação masculina por meio do processo de ensino e aprendizagem no nível primário do sistema nacional de ensino.

Assim, o livro didático em suas representações de gênero, ao apresentar uma construção social do corpo de mulher e de homem desigual e diferenciada, representando o homem em espaços e atividades de prestígios vedadas à mulher, faz

parecer natural está posição binária fundada na *ordem simbólica* da dominação masculina. Assim, esta ordem simbólica passa a ser conhecida e reconhecida pelo homem e mulher, aceita em forma de crença, de adesão *dóxica*, ou seja, irrefletida, não carecendo assim, comprovação, não tem que ser pensada ou afirmada como tal, pois o *habitus* de homens e mulheres está condicionado a perceber o mundo somente a partir das categorias de percepção que esta ordem simbólica imputa por meio das representações de gênero patentes nos livros didáticos. Não queremos com isso, alegar que o *habitus* pelo qual se institui a dominação masculina por meio das representações de gênero nos livros em análise seja imutável, eterno e a-histórico. Pois, bem sabemos que, embora, se vincule, as disposições geradas pelo arbitrário dominante masculino, as estruturas objetivas, essas podem em determinados épocas históricas sofrer mutações.

Com o anteriormente citado, podemos concluir essa etapa afirmando que o lugar subalterno que a mulher vem ocupando em casa (esfera privada) perpassa para a esfera pública por meio da socialização secundária oferecida pela escola, o que faz com que a mulher mesmo na esfera pública continue sendo vista como aquela que deve exclusivamente exercer as atividades de educadora, de dona de casa e tantas outras estereotipadas. O ilustrado nas imagens citadas mostra-nos, como se realizam as compatibilidades entre a modernidade escolar e a tradição cultural da subalternidade da mulher, patente no patriarcado. Assim, que é comum na casa é também na escola, e para além da impossibilidade de questionamento, há manutenção de uma estrutura de poder que tem o gênero como determinante da submissão da mulher ao homem nas relações de gênero.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tentarmos ver de que maneira a educação escolar, em particular o livro didático do ensino primário nacional poderia contribuir para a reprodução institucional das diferenças ou promoção da igualdade de gênero, e tendo para isso, analisado as representações de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique. O presente estudo levou-nos a concluirmos que a entrada massiva das mulheres/meninas no sistema nacional de ensino, em particular no ensino primário não poderia por si só significar a igualação de gênero entre homem e mulher em Moçambique. Pois, embora tenha se configurado como grande avanço na promoção da igualdade de gênero o elevado índice de ingresso de mulheres no sistema nacional público de ensino, os livros didáticos analisados revelam em suas unidades temáticas, que por detrás dos elevados índices de ingresso feminino e da tão aclamada função pedagógica, de instrução, do livro didático, escondem-se sutilmente em seus conteúdos fontes privilegiadas de difusão e reprodução estrutural de diferenças de gênero entre homem e mulher.

Assim, podemos dizer mais, que os livros didáticos do ensino primário em Moçambique, em suas diferentes unidades temáticas, analisadas em três categorias, divisão social do trabalho na esfera privado-doméstica (cuidado com a casa, com a alimentação e com as crianças), representação das profissões e ocupações desempenhadas pelas mulheres e homens na esfera pública (trabalho remunerado) e a construção social do corpo do menino e menina por meio das atividades domésticas, brincadeiras e brinquedos, revelam uma concepção, construção e representação de relações de gênero entre homem e mulher fundamentadas no arbitrário da dominação masculina, que tende a dividir, hierarquizar e sexualizar os espaços, atividades e comportamentos em função do gênero. Representando assim, os espaços e as atividades de prestígio social como masculinas e espaço privado-doméstico e atividades vinculadas a estes espaços como femininas.

Esta maneira de se classificar (taxinomia) homens e mulheres, a partir de um esquema de oposições binárias é o princípio de um trabalho de *construção social dos corpos*, que visa por meio dos livros didáticos, em seus conteúdos temáticos inerentes as relações de gênero, tornar verdadeira, normalizada e natural à divisão arbitrária que o próprio esquema de pensamento dominante formula. Assim, a análise

dos livros permitiu igualmente a explicitação e desmistificação dos elementos constituintes da dominação masculina dentro da educação escolar, permitira-nos também, mostrar que esta maneira de relacionar-se, se impõe também à vida sexual, ou, como Bourdieu chama, à divisão do trabalho sexual e social, e nessa divisão se produz, reproduz, legitima e quase se eterniza historicamente o arbitrário da dominação masculina por meio dos livros didáticos.

Assim, ao analisarmos as representações de gênero, por meio de figuras, imagens e passagens textuais patentes nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique, no que tange a divisão social trabalho na esfera privada, categorizados em: *cuidado com as crianças, cuidado com a casa, cuidado com alimentação, saúde e educação*, constatamos em grande parte dos livros analisados, se não em todos que há uma constante sexualização dos espaços e tarefas, o que tende a separar esses espaços e atividades entre homem e mulher em função do seu gênero, legitimando papéis tradicionalmente (socialmente) naturalizados e aceites como exclusivos para as mulheres (papéis femininos) e para os homens (papéis masculinos). Sustentando, desta forma nas relações de gênero representadas, uma divisão arbitrária entre homens e mulheres que cria posições binárias e dicotômicas entre os gêneros, classificando homem e mulher segundo adjetivos opostos, sendo reservados os positivos, de prestígio a homens e os negativos as mulheres.

Desta feita, as atividades tidas como fáceis, que requerem pouca força física, inteligência e menos coragem são representadas quase todas elas exclusivamente como femininas (de mulheres), e as que exigem bravura, força, notamos que são em sua generalidade representadas como masculinas (de homens). Talvez, seja por essa razão que o homem quase não se encontra representado desempenhando atividades domésticas, como cuidar dos filhos, cuidar da alimentação e dos afazeres domésticos como lavar roupa, tirar água, varrer o quintal, limpar os móveis do lar, lavar a louça, dentre outras atividades do lar, tradicionalmente naturalizadas dentro do arbitrário cultural da dominação masculina como tarefas femininas, de mulher.

Portanto, o livro didático incorpora, apresenta e transmite representações de gênero concebidas de maneira desigual e diferencial (arbitrárias), e ao confinar a mulher a todas as atividades tradicionalmente tidas como femininas na esfera doméstica, e

isentar os homens de desempenhá-las, suscita e fomenta uma construção social dos corpos arbitraria hierárquica e desigual. Com isso, acreditamos em consonância com Bourdieu (2002) que este longo e duradouro processo ao qual vão sendo expostos os alunos do ensino primário que estudam com esses livros didáticos, vai não só incorporando neles os processos da dominação masculina, mas cria igualmente neles categorias de percepção e concepção das relações de gênero, que fazem com que as alunas adiram a doxa e se assumam como donas de casa e os homens como provedores, refletindo consequências práticas dessas representações no cotidiano dos alunos/as.

Seguindo adiante no que se refere a análise da divisão social do trabalho na esfera doméstica nos três momentos analisados, e também na esfera pública, atividades remuneradas (profissões e ocupações) percebemos que o corpo do homem e da mulher representados nas relações de gênero no livro didático, ao serem concebidos e construídos socialmente a partir de um arbitrário cultural masculino, vão sofrendo um processo de naturalização, fazendo parecer que os corpos são o fundamento da diferença social entre homens e mulheres, quando na verdade os corpos, como os percebemos, já carregam as insígnias dos preconceitos sociais favoráveis aos homens e desfavoráveis às mulheres. Pois, atingem ambos em suas práticas cotidianas, não significando que a mulher seja vítima e o homem o consciente dominador. Todavia, esse processo de oposições homólogas, patente nos livros didáticos analisados, fica presente na maneira com que mulheres e homens lidam com o seu corpo, pertencendo o homem um espaço e atividades que não cabe à mulher e vice-versa. Assim, há no livro apreciação positiva para as tarefas, lugares e comportamentos masculinos, enquanto, aos comportamentos, tarefas e práticas femininas se reserva uma apreciação negativa e vinculada a esfera privado-doméstica como ilustram as figuras e passagens textuais analisadas.

Essa ordem simbólica construída e representada nos livros didáticos por meio da divisão arbitraria entre homem e mulher nas relações de gênero, fundamentada na dominação masculina, faz com que as alunas e alunos expostos a ela ao longo de sua formação adiram a doxa da dominação masculina, passem a perceber e a conceber as relações de gênero e a si mesmo em conformidade com o que a ordem da dominação masculina imputa por meio de suas imagens e passagens textuais, em suas unidades temáticas. Entretanto, vincular a mulher a atividades (lavar roupa, cozinhar, cuidar das crianças,) específicas, e a restringir somente a essas atividades de menos prestígio e

categorizadas como fáceis e colocando o homem como isento de tais atividades por serem exclusivamente tidas como femininas, naturaliza as diferenças, e corporifica-se no homem a tal ponto de criar nele o próprio desejo pela dominação, lugares e atividades de prestígio (não femininas), enquanto que na mulher, a qual, por causa deste processo vicioso e inconsciente representado nos livros didáticos, contribui para sua dominação, e para que exista nela o desejo e o prazer, como de quem realiza sua vocação, em ser dominada e subordinar-se, até mesmo em nível sexual, à agressão de ser possuída, violentada, dominada.

Entretanto, ao assim se conceber e representar de maneira arbitrária e desigual o gênero, dando prestígio aos lugares, atividades e comportamentos de homens em detrimento dos lugares, comportamentos e atividades desempenhadas pelas mulheres. Cria-se igualmente um processo de ocultação da mulher, exclusão da mesma de certas atividades de prestígio social e tende-se a confiná-la a comportamentos, atividades e lugares tradicionalmente concebidos como naturais da mulher, como a cozinha, as atividades domésticas como, tirar água, lavar roupa, a louça, dentro outras estereotipadamente concebidas exclusivamente como femininas dentro do arbitrário da dominação masculina.

Contudo, ao fazer desse processo de inculcação algo durável e contínuo, os livros didáticos em análise acabam moldando nos educandos durante os 7 anos de escolaridade correspondentes ao ensino primário, disposição, mas para aceitar, integrar e reproduzir os modelos comportamentais, valores, normas demarcadas como corretas e desejáveis na sociedade, reproduzindo e mantendo a ordem vigente, o que faz desses livros um mecanismo de interiorização e perpetuação nas práticas dos princípios do arbitrário interiorizado, desde como agir em casa, na escola, comunidade, dentre outros lugares, enquanto mulher e homem (menino e menina) membro integrante desses espaços.

Embora, os livros didáticos se nos apresentem aparentemente inclinados mais para função escolar de ensinar a ler e a escrever e a nos instruir intelectualmente, dotando-nos, de capacidades do saber fazer e ser, estes não só servem para entreter e formar somente leitores e escritores, mas para moldar e formar o caráter da criança como futuro cidadão. Significando, que são livros, com os quais os alunos aprendem e

incorporam os papéis, espaços e tarefas a desempenhar na esfera privada como na pública em cada sociedade. Assim, neste momento o livro didático torna-se, um aparelho ideológico no processo de socialização escolar, podendo reproduzir e legitimar de forma sistemática, tais atividades representadas exclusivamente como femininas, incorporando às, assim como modelos a serem seguidos por meninos e meninas que são por esses livros instruídos. Em suma, os livros analisados produzem de maneira sistemática, diferencial e desigual, quais espaços e atividades, maneiras de ser, estar, pensar e sentir são adequadas para aos homens e para mulheres em diferentes momentos inscritos nas unidades temáticas em análise.

Portanto, podemos finalizar dizendo que os discursos e as imagens veiculadas nos livros didáticos no que concernem as categorias em análise, por serem manuais usados de maneira sistemática e contínua para produzir algo durável fora e dentro da escola, acabam representando, costumes, posturas e valores, que acabam por contribuir para “dizer” que determinados costumes, posturas ou ações estão “certas” ou “erradas”, quem deve desempenhar determinadas tarefas, quais papéis devem ser “imitadas” ou “sancionadas”, pelos homens e mulheres, dentre inúmeros outros aspectos que transitam ideologicamente pelas páginas destes materiais nas escolas. Sendo assim, a escola expressa nos livros didáticos por meio das representações de gênero, modelos de papéis a serem desempenhados na esfera privada e a quem cabe executá-los, o que faz do livro didático um instrumento de reprodução e manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais do arbitrário da dominação masculina, através do “silenciamento” sobre determinadas possibilidades de os homens também desempenharem tais tarefas feminizadas, pela falta de incorporação nas unidades temáticas dos livros representações que ressalvem outras realidades, diversidades e possibilidades que não se restrinjam na submissão feminina a esfera doméstica-privada e o homem a esfera pública. (LAJOLO, 1996; CHARTIER, 2001; BOURDIEU, 2002).

REFERÊNCIAS

- ARTHUR, Maria José *et al.* **Memórias do Ativismo: Pelos Direitos Humanos das Mulheres.** Maputo, WLSA Moçambique, 2007.
- BARDIN, Lourence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, lda, 1977.
- BATISTA, António, A. Livros Escolares de Leitura: Uma Morfologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: nº 20, 2002.
- BASÍLIO, Guilherme. **Os Saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico.** *Brasil, São Paulo*, Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo), PUC/SP, 2006.
- . **O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política moçambicana.** Brasil, São Paulo, Tese de Doutorado em Educação, PUC-SP, 2010.
- BELLUCCI, Beluce, *Economia contemporânea em Moçambique: sociedade, linhageira, colonialismo, socialismo e liberalismo.* Rio de Janeiro: Educam, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)”. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo: FEUSP, set/dez. 2004. V.30, n.3, p.475-491.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento.** 32ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2ª Ed. 2002.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* **A Miséria do Mundo.** 1ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BOTO, Carlota. Aprender a Ler entre Cartilhas: Civilidade, Civilização e Civismo pelas Lentes do Livro Didático. **Educação e Pesquisa**, V. 30, nº 3, p- 493-511, São Paulo, 2004.
- BETTELLI, Filipe. A eternização do arbitrário cultural masculino: apontamentos sobre a obra de “A Dominação Masculina” de Pierre Bourdieu. **Núcleo de Estudos e**

Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, Vol. 14, Set.-Dez, 2011.

CASTIANO, José P. *Educar para quê: As transformações no Sistema de educação em Moçambique.* Maputo: INDE, 2005.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias; BERTHOUD, Gerald, *A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique.* Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CAPELATO, Maria, H. **Ensino Primário Franquista: Os Livros Escolares como Instrumento de Doutrinação Infantil.** São Paulo: V. 29 n°57, p- 117-143, 2009.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação.** (Tese de Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: USP, 2007.

_____, *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação.* São Paulo, UNESP, 2009.

CUNHA, Maria, T. **Das Mãos do Autor aos Olhos do Leitor: a Serie de Leitura Graduada Pedrinho de Lourenço Filho (1950-1970).** São Paulo: V. 30, n°2, p-81-99, 2011.

CHOPPIN, Alain. “Historia dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n3 p.549-566. Set/dez. 2004. Disponível também em: <http://www.scielo.com.br>.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Editora Unesp, 1988.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita: Literatura e Escrita.** Porto Alegre: Artimed Editora, 2001.

_____, **A História Cultural: entre práticas e representações. Memória e Sociedade,** Viseu: Difel editora, 2ª edição, 2002.

CHOPPIN, Alain. “Historia dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n3 p.549-566. Set/dez. 2004. Disponível também em: <http://www.scielo.com.br>.

CRUZ e SILVA, Tereza. “Educação, Identidades e Consciência Política: A missão suíça no Sul de Moçambique (1930-1975)”. **Lusotopie**: 1998, p. 397-405. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/cruz.pdf>. Acesso em: 12 JAN. 2016.

DALE, Roger, Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para educação. Revista: **Educação & Sociedade**. Campinas: Vol. 25, n.87, pg. 423-460, maio/agosto, 2004.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

INDE; MEC, **Programa do ensino Básico, 1º ciclo: 1ª e 2ª classes**. Maputo: INDE-MEC, 2003.

INDE; MEC, **Plano curricular do Ensino Básico: Objetivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudo e Estratégias de Implementação**. Maputo: INDE-MEC, 1999.

INDE, **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: objetivos, políticas, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação**, Maputo: INDE, 2007.

LAJOLO, MARISA. **Livro Didático: um quase manual de usuário**. Brasília: Em Aberto, 1996.

LEÃO, Andrea Borges. “A nação e os livros infantis: autoria, edição e leitura”. In: **Tensões Mundiais**. Fortaleza: Observatório das Nacionalidades, Jan/Jun, 2007. v.3, n.4, p.391-425.

LOFORTE, Ana. Gênero e Direitos Reprodutivo: *In Loforte et al.*, **Relações de Gênero em Moçambique: Educação, Trabalho e Saúde**. Maputo: UEM, 1998.

MACHEL, S. Moisés. **O Progresso da Revolução democrática Popular em Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 1980.

MATEUS, Dalila Cabrita, *A luta pela independência: formação das elites fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAIGC*. Portugal: editorial Inquérito, 1999.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**, Porto: Afrontamento, 1995.

MEC. **Sistema Nacional de Educação: Lei No 4/83**. Maputo: MEC, 1983.

MEC. **Sistema Nacional de Educação: Lei No 6/92**. Maputo: MEC, 1992.

MEC. **Sistema de Educação em Moçambique**. Maputo: Gabinete do Sistema de Educação, 1980.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República**. Maputo: Assembleia da República, 2004.

MINDOSO, André. **A construção Simbólica da Nação Nos Livros Escolares no Moçambique Pós-Colonial (1975-1990)**. Brasil, Fortaleza, Dissertação de Mestrado em Sociologia, UFC, 2012.

SILVA, Gabriela. **Educação E gênero Em Moçambique**. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2007.

SILVA, Robson & CARVALHO, Marlene. **O Livro Didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador**. Piauí, 2005.

OLIVEIRA, GUIMARÃES & BOMÉNY. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: 2ª edição, editora Unicamp e Summus editorial, 1984.

OSÓRIO, C & SILVA C. **Buscando sentidos Gênero e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário, Moçambique**. Maputo: WLSA-Moçambique, 2008.

OSÓRIO, Conceição. Identidades sociais/Identidades sexuais: Uma análise de gênero. *In: Arthur Maria. Memórias do Ativismo: Pelos Direitos Humanos das Mulheres*. 1ª edição, Maputo: WLSA, 2007.

OSÓRIO, Conceição. A socialização Escolar: educação familiar e escolar e violência de gênero nas escolas. In: Arthur Maria. **Memórias do Ativismo: Pelos Direitos Humanos das Mulheres**. 1ª edição, Maputo: WLSA, 2007.

PALME, Mikael. **O significado da Escola: Desistência e Repetições na Escola Primária Matibane**. Cadernos de Pesquisa nº 2, INDE, Maputo, 1992.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade de educação básica. As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs), **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

THERBORN, Goran, *Crise e o futuro do capitalismo*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.), *Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

AMOS, Armindo *et al.* **Como é bom Aprender**: língua portuguesa 4ª Classe. Maputo: Texto editoras, 2004.

BONA, Maria *et al.* **É bom saber ler**: Português 2ª Classe. Maputo: Longman Editora, 2008.

DHORSON, A & MONTEIRO, S. **Aprender a ler**: língua portuguesa 1ª classe. Maputo: Editora Macmillan, 2007a.

FENHANE, Baptista, H. **Nós e os outros**: educação moral e cívica 7ª Classe. Maputo: Texto editores, 2004.

FENHANE, J & CAPECE, J. **Nós e os outros**: educação moral e Cívica 6ª Classe. Maputo: Textos Editores, 2004.

HOFMEYR, Leoni *et al.* **Descobrimo a matemática**: Matemática 2ª Classe. Maputo: Editora Nasou Via África, 2008.

ISMAEL, Isabel & BICÁ, Firoza. **Tempos e espaços:** ciências sociais 6ª Classe. Maputo: Porto editora e Plural editores, S/D.

MAZIVE, Alberto *et al.* **O Saber das mãos:** ofícios 7ª Classe. Maputo: Longman Editora, 2004.

MUHATE, Simão *et al.* **Regras de comunicação:** língua portuguesa 7ª Classe. Maputo: Longman Editora, 2004.

RODRIGUES, MARIA, L & CHILUNDO, J. **Vamos Aprender:** português 3ª Classe. Maputo: 3ª Edição, Alcance Editores, 2012a.

RODRIGUES, MARIA, L & CHILUNDO, J. **Vamos aprender:** língua portuguesa 5ª Classe. Maputo: Alcance editores, 2012b.

RODRIGUES, MARIA, L & CHILUNDO, J. **Vamos aprender:** língua portuguesa 3ª Classe. Maputo: Macmillan editora, 2002c.

ZANDAMELA, André. **O Saber das mãos:** ofícios 6ª Classe. Maputo: Longman Editora, 2012.