

TENSÕES E TRADIÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS DAS RAPARIGAS MOÇAMBICANAS

Luís Carlos Ferreira¹
Linconly Jesus Alencar Pereira²

RESUMO

O propósito do esse texto é analisar a relação entre a Alfabetização e Educação de Adultos de mulheres moçambicanas nas classes escolares com as influências e interferências das culturas africanas no processo educativo. Nessa perspectiva, estamos diante das tentativas de recuperação da história e memória das tradições africanas vivas, como o ritual de transição da rapariga para ser mulher; o ritual de preparação para o casamento prometido [forçado ou prematuro]; a celebração do casamento pela cerimônia do lobolo, enquanto uma prática autorizada pela família da noiva, entre outras manifestações que, somadas, representam parte da expressão da herança cultural com efeitos no analfabetismo feminino.

Palavras-chave: Alfabetização e Educação de Adultos – Analfabetismo – Ritos de iniciação – Raparigas moçambicanas.

ABSTRACT

The purpose of this text is to analyze the relationship between Literacy and Adult Education of Mozambican women in school classes with the influences and interferences of African cultures in the educational process. In this perspective, we are faced with attempts to recover the history and memory of living African traditions, such as the girl's transition to being a woman; the preparation ritual for the promised marriage [forced or premature]; the celebration of marriage by the lobolo ceremony, as a practice authorized by the bride's family, among other events that, taken together, represent part of the expression of cultural heritage with effects on female illiteracy.

Keywords: Literacy and Adult Education - Illiteracy - Initiation rites - Mozambican girls.

1 Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ-Brasil), Professor Adjunto da UNILAB-CE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Email: luisferreira@unilab.edu.br

2 Professor e Babalorixá. Doutor em Educação (UFPB), Professor Adjunto da UNILAB-CE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Email: linconly@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

Em nossos estudos³ voltados para a relação entre a educação e cultura, temos a preocupação de estabelecer o diálogo com as práticas e manifestações culturais e religiosas africanas e afro-brasileiras em diferentes contextos da educação escolar e não escolar. Nesse texto, nos dedicamos a analisar traços da influência de determinadas práticas culturais moçambicanas na Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) de mulheres que, em geral, deixam as salas de aula precocemente para, então, passarem pelas experiências das tradições culturais realizadas em determinadas comunidades locais do país.

Trata-se, portanto, de compreender o enraizamento da tradição africana presente na educação moçambicana, sobretudo, em determinadas práticas tradicionais da cultura consideradas essenciais e que influenciam no processo educativo de mulheres que retornam os estudos em classes de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA). Nessa perspectiva, estamos diante das tentativas de recuperação da história e memória das tradições africanas vivas, como o ritual de transição da rapariga⁴ para ser mulher; o ritual de preparação para o casamento prometido [forçado ou prematuro]; a celebração do casamento pela cerimônia do lobolo, enquanto uma prática autorizada pela família da noiva, entre outras manifestações que, somadas, representam parte da expressão da herança cultural.

Sendo assim, o texto vem carregado de iniciativas e desejos, ditos e não ditos sobre algumas questões ainda não resolvidas pelas sociedades pós-coloniais que mais aprofundam a desigualdade de sexo e de gênero justificada pela cultura. No caso, à mulher são impostas desvantagens na distribuição de papéis sociais quando associam à mãe, esposa, àquela que serve às crenças antigas e que constrói sua identidade em posição de submissão aos homens, considerados chefes de família, procriadores e responsáveis pelo sustento do lar.

Dessa forma, nossas inquietações apontam para a interpretação de que a cultura relativa às mulheres, em África, tem papel fundamental e avança, quando inserida num contexto que não pode ser tratada fragmentada ou isoladamente. Ao mesmo tempo, nos desafia a repensar formas de

3 Nossos trabalhos de educação em pesquisa e extensão se encontram nos grupos de estudos intitulado de “Educação de adultos e trabalho nos países da CPLP: estudo comparativo das instituições de ensino de EJA do Maciço de Baturité às comunidades de aprendizagem de Moçambique”, sob a coordenação do Profº Luís Carlos Ferreira e “Encruzilhadas: a intersecção entre os princípios filosóficos dinamizadores das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras presentes nas manifestações culturais afrocearenses”, sob a coordenação do Profº Linconly Jesus Alencar Pereira.

4 Adotamos o termo “rapariga” como herança colonial portuguesa para expressar a transição da menina, jovem para tornar-se mulher, jovem.

superação da desigualdade e das desvantagens em relação aos papéis sociais – sexo e gênero – e aos sintomas do processo de exclusão da pessoa humana.

Nossos estudos dialogam com a cultura africana, na perspectiva das raparigas que, a princípio, são excluídas duplamente: de um lado, por serem mulheres e respeitarem aos chamados espirituais e terem de passar pelos ritos ancestrais e religiosos; de outro, porque suas identidades – sexual e de gênero – as tornam vítimas por não conseguirem mais permanecer e continuar na escola. Em parte, é o que justifica a grande recorrência de mulheres nas classes noturnas da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA), em Moçambique.

Numa análise preliminar a respeito da predominância de mulheres nas classes noturnas de Alfabetização e Educação de Adultos é preciso considerar e as implicações das tradições em práticas culturais e religiosas como determinantes no processo de evasão e afastamento no período regular de escolarização. Destacamos o quanto as categorias de sexo e gênero não aparecem isoladamente, mas articuladas a outros tantos indicadores – classe social, raça, religião, família – que se entrecruzam e interligam no processo educativo, escolar e não escolar, tratados nesse estudo.

A princípio, esses indicadores também nos revelam o quão míope é olhar as condições sociais e culturais de maneira fragmentada, pois, ao mesmo tempo em que legitimam a riqueza das culturas africanas, também refletem a subalternização e a submissão da mulher às condições impostas em determinadas práticas. Em outras palavras, temos visto que, isoladamente, a questão do sexo reforça uma abordagem que, em parte, restringe acessos, inferioriza e exclui as mulheres de participarem de determinados eventos e espaços da sociedade moçambicana.

Com o patriarcado presente em muitas sociedades africanas, a distribuição cultural de papéis obedece a um passado que se repete, quase sempre, em valores simbolizados em comportamentos e demonstrações de pertencimento a uma linhagem, parentesco ou ao grupo social em que estão inseridas.

“Ao gerar filhos e educá-los, ela mantém as tradições e o parentesco vivos. Como mãe, ela adquire respeito no interior da família; como mãe de filhos homens, ela obtém prestígio e assegura a estabilidade do seu casamento, além da continuidade do parentesco e de suas tradições”. (FALOLA, 2020, p.367)

Estamos de acordo com Paulo Freire, que é *na* educação, e através dela que podemos falar de superação das relações de poder e opressão, pelos conhecimentos sistematizados na leitura – da palavra e de mundo – e nos valores que libertam e transformam cada sujeito que aprende. Não por

acaso que a educação de mulheres nas classes de Alfabetização e Educação de Adultos tem dado sinais de mudança nas relações familiares tanto na promoção de maior participação nas escolhas e decisões como no empoderamento de seus diferentes papéis sociais, individuais e coletivos.

Interessados no tema, nosso estudo consiste em um olhar externo acerca da cultura dominante sobre as mulheres e todas as experiências conservadas pela tradição. Em outras palavras, importa-nos a análise da diversidade de práticas culturais arraigadas que conectam gerações aos valores, crenças, simbolismos, ritos, movimentos, formas de comunicação, modos de vida e, sobretudo, garante a sobrevivência da herança das tradições dos grupos sociais considerados.

As marcas da colonização têm conseguido forjar novos valores acerca das culturas tradicionais, com adaptações ou concessões culturais necessárias às demandas modernas das comunidades sem, com isso, afetar aspectos culturais. No entanto, a educação ocidental tem permitido que o conhecimento e as habilidades vitais para a reprodução e continuidade de determinadas práticas possam fornecer condições de cuidados à saúde e à vida.

Na África pós-colonial, assistimos novas conquistas e a erosão de determinadas práticas histórica e culturalmente presas na tradição, tanto em sociedades patrilineares ou matrilineares. Dessa forma, escolhas, migrações, oportunidades, estímulo às decisões consolidam mudanças de pensamento, ações e interesses individuais e coletivos. Nesse contexto, Falola (2020, p.370) nos diz que “a educação ocidental é um agente poderoso de mudança. Ela proporciona não apenas novas habilidades para homens e mulheres, mas também novos valores e ideias sobre como organizar as vidas privada e pública”.

Somos instigados a interpretar as mudanças e a transformação das culturas africanas vividas pela experiência da colonização, sobretudo, com a influência ocidental na educação escolar e não escolar. Importa-nos, também, ampliar o debate em torno da reconstrução da identidade moçambicana, com base na adaptação das origens culturais – dos ritos de iniciação, das cerimônias religiosas e ancestrais – às condições vividas pelos novos valores e ideias ligadas com as práticas culturais que sustentam o passado e promovem concessões às novas crenças culturais.

Ritos sagrados e tradições culturais entre as raparigas moçambicanas

Fomos desafiados a compreender como determinadas práticas tradicionais da cultura africana se manifestam em algumas etnias e influenciam na construção das identidades masculinas e femininas, em idade escolar. Nesse caso, destacamos o poder que a cultura local exerce em

determinadas regiões, quando conservam práticas em que rapazes e as raparigas são submetidos/as a participarem de ritos de iniciação, cerimônias, experiências religiosas e ancestrais de preservação das culturas, de renovação de crenças que ajudem a manter vivas às tradições, religiosas e culturais, nativas de algumas comunidades.

Embora o texto aponte para o desempenho das raparigas em culturas associadas à mulher, em relação à sexualidade, ao controle da virgindade e ao casamento, temos de destacar que os rapazes também passam por práticas de iniciação⁵, em determinados grupos ou sociedades tradicionais. Entre algumas razões para celebrar a passagem dos rapazes de uma fase a outra estão: a manutenção dos vínculos com as gerações anteriores; a autoafirmação do homem demonstrada no interior das relações familiares; o fortalecimento das identidades masculinas; o cumprimento de normas e regras sociais e culturais de etnias dedicadas à continuidade dos valores na educação africana. (VIEGAS, 2012)

Assim, demos ênfase às experiências das raparigas submetidas às práticas sexuais ligadas ao corpo, reafirmando a força das tradições geracionais que fundamentam a ancestralidade e a espiritualidade presentes nas crenças religiosas e nas práticas sociais. Dessa forma, associamos as vivências, na transição da puberdade ao nascimento da [nova] mulher, tanto aos aspectos religiosos das culturas africanas como na construção de identidades sexuais e femininas das mulheres adultas ou “mulheres completas”. (ASSUNÇÃO E SILVA, 2017)

Os ritos e as práticas de iniciação constituem aspectos que sustentam a cultura e a educação africana, principalmente, em zonas rurais, e merecem a interpretação de determinados aspectos que impactam na formação escolar, sobretudo, na permanência de crianças e jovens nas salas de aula do ensino regular. Por sua vez, o passado visto na herança da cultura africana justifica parte das evidências do quanto às tradições afetam a desigualdade de gênero entre homens e mulheres.

Tomamos a sociedade africana patriarcal em que as formas familiares reveladas no modo de vida imposto às mulheres reforçam o controle da sexualidade feminina, pela cultura. Nesse contexto, a dominação masculina afirma-se no casamento, quando a mulher vai morar com a família do homem; na circuncisão feminina em que os valores da virgindade apoiam-se no respeito às regras e preparação para servir ao homem; na aprendizagem da cozinha e maneiras de agradar o futuro marido; no tempo de permanência no casamento como símbolo de maior prestígio e respeito

5 Os estudos de Viegas (2012) apresentam os ritos de circuncisão vividos na educação tradicional tanto de homens quanto de mulheres, num povo Macua, em Moçambique.

na comunidade, e em outros ensinamentos.

Sendo assim, tentaremos descrever o que culturalmente acontece nos ritos de circuncisão feminina, celebrados nas cerimônias de iniciação, para analisarmos essas influências que recaem no afastamento e/ou desistência das raparigas dos bancos escolares, sobretudo, motivados pelo casamento prematuro ou pela gravidez precoce. Dito de outra forma nos interessou conhecer as particularidades dos rituais de preparação da rapariga à idade adulta e anunciação nas cerimônias de iniciação e de casamento prematuro, realizadas nas sociedades antigas⁶ para, então, discutirmos sobre as marcas deixadas pelas tradições culturais e ritos sagrados simbólicos, especialmente, na educação escolar das mulheres africanas.

Com base nas crenças e nas tradições africanas, as diversas práticas de iniciação das mulheres assumem diferentes formatos e modos de difusão da cultura, a exemplo do casamento, da tatuagem feita em partes do corpo, da escarificação, da remoção de dentes e da circuncisão feminina. Em relação à circuncisão feminina como uma prática ligada à iniciação das raparigas, observa-se que:

“Onde a circuncisão feminina é praticada (clitoridectomia, na terminologia clínica para a remoção do clitóris – ou mutilação genital, o termo mais comum hoje em dia, em parte para chamar atenção para a prática), a justificativa se baseia principalmente na tradição e na percepção masculina do comportamento feminino”. (FALOLA, 2020, p. 373-374)

Sem generalizarmos, interpretamos que algumas etnias conservam os moldes de sua cultura tradicional e conservadora, quando recuperam os espíritos da linhagem ancestral de suas tradições e gerações, doutrinas e normas, valores espirituais que se transformam em ritos, ensinamentos e práticas sagradas. Quase sempre, os rituais mantidos em sigilo vêm carregados de enigmas e mistérios, segredos e tabus, fundamentados em forças ancestrais que ensinam e revelam saberes que precisam ser guardados entre os que passam pela experiência do recolhimento dogmático e espiritual, tanto para rapazes quanto para as raparigas.

Contudo, reconhecemos nos enigmas de cada tradição e rito organizado, os ditos e não ditos nas experiências vividas nesses processos confidenciais que servem para o desenvolvimento físico, psicológico, afetivo, espiritual, religioso e, educacional, de todas aqueles/as que dele participam. Por isso, as relações estabelecidas no interior desses rituais de iniciação – na passagem

⁶ Optamos por não definirmos uma determinada comunidade ou grupo étnico por entendermos que esses ritos e práticas de iniciação acontecem em diversas sociedades antigas, embora com diferenças no interior dos processos culturais.

de rapariga à mulher, nos casamentos e outras expressões simbólicas da cultura – estão marcadas pelo sagrado.

A ousadia em querer revelar o sigilo espiritual vivido no processo de base ancestral pode custar consequências espirituais, para si próprio ou para os membros da família. Com isso, o desenvolvimento da rapariga-iniciada se dá com base nos saberes enigmáticos que garantem a permanência e a conservação dos povos tradicionais, nas culturas presentes nos grupos étnicos das comunidades africanas. A enunciação e apresentação da rapariga-iniciada à comunidade como uma “nova mulher”, normalmente, acontece nas cerimônias representadas por festejos e simbolismos espirituais coletivos, compartilhados com os membros do grupo.

Partimos do pressuposto que, nas sociedades africanas, cada rito de passagem desenvolve um processo educativo, simbólico, cultural, informal e/ou não formal, entre as gerações. Assim, vemos a formação de valores de forma ritualizada nos comportamentos, expressões, símbolos, revelados no interior das manifestações da cultura presentes nas comunidades tradicionais.

Com base nos estudos de Viegas (2012) referindo-se aos ritos de iniciação de rapazes e raparigas na etnia Macua⁷, em Moçambique, nos mostra que as meninas passam pelo ritual de iniciação desde muito cedo, já no nascimento quando são dadas às madrinhas a responsabilidade pelo acompanhamento de seu crescimento, em que ensinam os valores, normas e doutrinas das tradições, necessárias à educação dessas raparigas. Dessa maneira, temos as seguintes contribuições:

"A partir de cerca dos 7 ou 8 anos de idade, e sob orientação da mãe ou da madrinha, a rapariga começa a aprender coisas e outras formas de se comportar que, segundo a cultura da sua comunidade, dizem respeito a condição de mulher, podendo ser ensinada por uma tia materna, uma irmã ou outra, rapariga mais velha que ela, indicada para o efeito pela madrinha ou pela mãe". (VIEGAS, 2012, p.23)

Nessa comunidade africana, especialmente, as tradições se mantêm e a experiência do primeiro sangramento da menina representa um marco de referência cultural, na transição ancestral e espiritual que dá origem à iniciação na educação da rapariga. Ao mesmo tempo, é nessa etapa da vida que a educação tradicional feminina se distingue da masculina, não somente pelas questões sexuais, mas, principalmente, na preparação e no *tornar-se mulher*, reveladas na construção de gênero.

⁷ Em Moçambique, o povo macua lidera a maior parte da zona norte do país, e o norte da província da Zambézia. *Emakuwa* é a língua oficial do povo Macua. É o maior grupo étnico de Moçambique. (www.pt.wikipedia.org)

Não por acaso, a persistência nesses tipos de práticas culturais nos dão condições de analisarmos outros aspectos culturais que se interligam e que não podem ser tratados isoladamente para não incorreremos na negação da identidade cultural de determinados grupos sociais e nem na fragmentação de nossas limitadas visões acerca de expressões que contribuem para a preservação cultural das tradições.

Ocorre que a liderança desses trabalhos fica a cargo da autoridade tradicional conhecida como “pwiymwene” (rainha) e sua subordinada, “namuku” (responsável pelos ritos das raparigas). Esta última fica encarregada de verificar entre as raparigas, aquelas que estejam em idade para serem submetidas às cerimônias de exaltação espiritual na comunidade social adulta a que pertence.

Nesse contexto, vale destacar que

“a “pwiymwene” e a “namuku”, na organização e realização dos ritos de iniciação de raparigas, bem como nas respectivas instituições, são auxiliadas por mulheres, *especialistas de canto, de dança e de representações alegóricas e de simbologia alusivas à vida feminina, em especial, e da sociedade em geral*”. (VIEGAS, 2012, p.22)

O impasse gerado pelos rituais de iniciação dá origem às inúmeras discussões, sobretudo, porque muitas raparigas que passam pelos ritos de circuncisão tendem a abandonar a escola e não concluir o ensino básico, assim como ficam mais vulneráveis à gravidez precoce e ao casamento prematuro. É bom que se diga que, somado a isso, algumas dessas crenças e valores culturais nativos tocam em questões de violência e saúde quando determinam comportamentos, ora reproduzidos em aspectos de exploração da mulher e exposição aos riscos de doenças; ora refletidas nas formas de submissão e inferiorização da mulher transmitidas no saber comportar-se e seduzir seus maridos, em se tratando de educação.

A educação escolar entre as raparigas tem se tornado um poderoso instrumento de mudança, independência e libertação dos corpos e das mentes não apenas das mulheres, mas dos que se sentem incomodados com a persistência da tradição, sujeita a sofrer erosão pelas novas gerações. Nessa perspectiva, Falola (2020, p.374) nos explica que “aqueles que se opunham à clitoridectomia não questionavam a tradição, mas ressaltavam a perda do prazer sexual feminino e uma série de problemas médicos que as mulheres circuncidadas poderiam enfrentar”.

Viegas (2012) nos conta uma boa parte de sua experiência íntima quando foi submetido ao ritual de iniciação e, simultaneamente, pôde passar pelos ensinamentos de rapazes e saber, em parte,

do que acontece nos rituais das raparigas e o que elas aprendem. Não por acaso, é dado aos futuros homens e maridos subsídios para se entender algumas das atitudes doutrinárias que devem ser praticadas por suas mulheres e esposas na vida conjugal, a exemplo dos períodos de sedução e intimidade, comportamento na fase da menstruação, técnicas corporais para o ato sexual etc.

Nas palavras de Assunção e Silva (2017)

"as meninas são educadas como especialistas sexuais, instruídas sobre como seduzir e ter relações prazerosas com homens que elas precisam para engravidar. A preparação sexual do corpo feminino passa pelo alongamento dos pequenos lábios (que se inicia antes da puberdade), as tatuagens e escarificações, e o uso de missangas nos quadris. Esses três elementos, bem como os movimentos/danças sexuais ou de preparação para o ato sexual, constituem o erotismo feminino". (p.9)

O diálogo entre as dimensões corpo-tradição-espírito possibilita inúmeras reflexões sobre a mulher, tanto no que diz respeito às transformações físicas e biológicas do corpo feminino como no comportamento social desencadeado a partir dos ensinamentos, valores, doutrinas enraizadas nas comunidades tradicionais.

Com isso, percebemos que as práticas espirituais tendem a buscar, nas forças ancestrais [do passado e do presente], um consentimento dos espíritos dos antepassados que regem, no caso, a rapariga desde seu nascimento à preparação e transição como mulher até a passagem para o outro plano espiritual. Em essência, essa evolução está ligada a obtenção de uma vida segura, estável e plena de energias positivas – felicidade, prosperidade e saúde.

Ao mesmo tempo, o corpo modificado na transição da puberdade ressignifica a forma como a mulher irá lidar consigo própria e com os outros, ou seja, o *tornar-se mulher* ou uma *mulher completa* nas tradições locais, ao carregar as marcas de um corpo transformado que segue as doutrinas fixadas pela cultura geracional, como: aprender a se comportar na arte da sedução aos seus maridos, agradecer e servi-lo como homem-provedor; atender aos ensinamentos transmitidos pelas mulheres de referência (a mãe, a madrinha que a acompanhou, a *namuku* (responsável pelos rituais), a *pwiyamwene* (líder espiritual)) e outras integrantes dos grupos étnicos.

Dos ritos sagrados de iniciação das raparigas às práticas do casamento prematuro, geradores de evasão e abandono escolar, nos deparamos com as concepções que, de um lado, podem ser vistas no âmbito dos valores e ensinamentos ligados à tradição ancestral e religioso e, de outro, no âmbito da interrupção natural do desenvolvimento do corpo físico da menina e dos riscos à saúde, determinantes na condução de vida.

Sáimos da circuncisão feminina como parte do rito de iniciação das raparigas e passamos para os efeitos dessa prática tradicional da cultura no casamento prematuro das iniciadas e na gravidez precoce das raparigas e, portanto, na evasão e desistência da escola. Nessa perspectiva, a discussão sobre o casamento prematuro, ainda na adolescência, e os casos de gravidez precoce para além da dinâmica cultural, colocam em debate uma série de outras situações que afetam a dignidade humana, os direitos da mulher, a violação do corpo entre outros.

Considerada por Francisco (2017) como um flagelo social e uma prática nociva que compromete o desenvolvimento físico da rapariga, os casamentos prematuros têm sido, nos últimos anos, uma prática combatida pelas políticas públicas de Moçambique⁸, porque levam a uma maternidade precoce em corpos ainda em desenvolvimento. Estas raparigas, ao serem violadas no casamento e expostas a vida conjugal tendem a não dar continuidade à vida escolar.

Ainda em Francisco (2017) temos:

“Existe uma forte correlação entre a proporção de meninas fora da escola secundária e a prevalência do casamento prematuro por província. [...] O casamento prematuro também é altamente correlacionado com a riqueza das famílias. Raparigas de famílias mais pobres são muito mais propensas a se casar cedo do que as raparigas oriundas de meios mais ricos”.
(p.6-7)

Como tendência que preocupa as políticas no país, segundo o UNICEF (2015), a incidência de casamentos prematuros e casos de gravidez precoce ocorrem com maior frequência nas zonas rurais, justificadas porque nessas localidades estão enraizadas muitas das culturas locais que reproduzem as tradições e religiosidades, contradizendo as dinâmicas de gênero, sociais e discriminatórias reveladas como práticas de violação dos direitos humanos.

Os valores agregados nos cultos de iniciação das raparigas à preparação da mulher para o casamento prematuro têm ligação com a religião e, principalmente, com as famílias, pois muitos pais exercem forte influência e tomam a decisão na escolha dos maridos de suas filhas por acreditarem nas garantias de uma vida promissora. Assim, as famílias que autorizam que a participação delas nesses ritos de preparação, seja na circuncisão, no casamento prematuro e, por conseguinte, quando engravidam ainda jovens, acreditam que estão contribuindo não somente para o bem-estar da mulher e sobrevivência futura ao lado do homem e marido mas, sobretudo, para a

8 É preciso considerar que Moçambique estava em 11º lugar entre os países com maiores taxas de casamentos prematuros no mundo. Daí que, em 2014, foi lançada a Campanha Nacional de Prevenção e Combate aos Casamentos Prematuros e, em 2015, a elaboração e aprovação da respectiva Estratégia Nacional 2016-2019. Além disso, somam a revisão de legislações importantes, como a Lei da Família e aprovação da Lei Modelo sobre Erradicação dos Casamentos Prematuros e Proteção da Criança em Casamento.

ininterrupção da linhagem familiar. No entanto, todos os pontos destacados mais servem para colocar em risco à escolaridade, a saúde e o futuro dessas raparigas.

Os poderes que as culturas africanas exercem sobre as famílias que reproduzem os moldes e valores tradicionais, desconsideram a incidência de violência doméstica e sexual na submissão ao marido, somada a probabilidade de infecção por HPV e HIV pela forma e recursos utilizados nesse tipo de cirurgia; na gravidez precoce das raparigas que se tornam mães muito cedo; nos riscos à mortalidade materna e infantil entre outras graves situações de violação de direitos.

Em nossa interpretação, a adaptação ou a abertura de concessões culturais em práticas arraigadas em padrões, normas e valores, permite a reconstrução e novos significados para a continuidade dos aspectos que fundamentam a tradição e a ancestralidade nela contida, sem colocar em risco às vidas humanas que participam e dão base à sustentação das culturas.

Outros aspectos da cultura africana nos dão subsídios para entendermos o elevado número de raparigas nas classes de Alfabetização e Educação de Adultos, em Moçambique, em relação aos elementos da tradição e concessões culturais da modernidade. Assim, algumas experiências ligadas ao casamento prematuro dão margem para analisarmos o sentido da vida quando na geração de crianças temos a continuidade à linhagem familiar e, principalmente, a preocupação com a formação das raparigas na transição para o mundo adulto.

Nessa perspectiva, é possível falarmos de outra herança da cultura tradicional africana muito significativa em algumas regiões⁹ do país: a prática do *lobolo* ou a prática do dote. Realizada com o consentimento da família, a tradição que segue um sincretismo religioso pode ser explicada pela legitimidade dada pela família da noiva ao ter afiançada bens que servem, numa das análises, como compensação pela saída da filha mulher da casa de seus pais. As mulheres representam a continuidade da família por ter o poder da gestação e reprodução das gerações posteriores, a expansão da linhagem e a prosperidade dos ganhos pela capacidade de aumento de mão de obra e força de trabalho.

Em parte, essas razões explicam o que, na forma de bens, a família da noiva reivindica à família do noivo, o legado pelos filhos gerados, ou melhor, pela filha mulher que deixa à casa. No entanto, a prática tem se renovado e vem tomando diversos contornos no sistema de pagamento, nas

9 Destacamos que nas sociedades pré-coloniais, em que as economias africanas vêm da terra ou pelo trabalho agrário, a incidência desse tipo de prática cultural passou a ser maior nas zonas rurais, onde havia maior dependência da força de trabalho familiar. Então, o cultivo da terra exigiu maior número de pessoas na força de trabalho seja no cultivo, na agricultura, lavoura ou nos serviços domésticos e familiares.

prestações e até mesmo nos produtos. Nas palavras de Fernandes (2019)

O *lobolo* pode ser entendido como um casamento costumeiro e recorrente no Sul de Moçambique, uma prática tradicional que envolve o *Kulovola* (significa dar bens à família da noiva para realizar uma união reconhecida entre os parentes do noivo e os parentes da noiva). Apoiase na dinâmica, transformando-se e reinventando-se ao longo dos tempos pelas interações sociais dos indivíduos decorrentes dos processos socioeconômicos. Uma prática que se generalizou culturalmente na sociedade moçambicana e que hoje, de acordo com as famílias que o praticam e a região do país, assume diversos contornos, podendo estar inserido no conflito entre a “tradição”, o sincretismo religioso e os valores ocidentais “modernos”. (FERNANDES, 2019, p.124)

Podemos dizer que as práticas de iniciação priorizadas nesse estudo – ritos de circuncisão, casamento prematuro e do *lobolo* – vão além dos aspectos culturais e religiosos porque reúnem outros indicadores como: classe, raça, etnia, religião, que se entrecruzam e devem ser entendidos de forma articulada, proporcionando a conclusão de que esses valores são civilizatórios aos grupos étnicos a que pertencem.

Como um rito geracional, a cerimônia é movida por orações e busca de consentimento dos ancestrais e dos descendentes familiares. Não por acaso, é importante dizer que essa prática se dá a partir da compensação e dos direitos pela perda da filha-mulher na família e, principalmente, como gratidão pela noiva ter sido bem-educada. Daí, a anuência dos pais da noiva ocorre com base nos acordos, negociações e disputas entre as famílias por bens materiais (garrafas de vinho, capulanas¹⁰, lenços, valores em espécie) e por autorização espiritual.

Sobre o papel e a participação das famílias envolvidas no *lobolo* temos:

"Nessa perspectiva, por muito prosaico que na prática seja o destino dado ao dinheiro, ao nível ideológico eles recebem-no e gastam-no quase por procuração. Mais do que uma extensão ou parte da família, que seja igualmente consultada, os antepassados serão o alvo e o garante da cerimônia; serão eles os sancionadores e guardiões da união, cabendo-lhes daí em diante proteger os noivos e os seus descendentes". (GRANJO, 2014, p.9)

No campo espiritual e religioso, os destinatários do *lobolo* são os antepassados e as forças espirituais. Ao receberem os agrados e oferendas dadas aos guardiões, garante-se a união dos noivos, bem-estar conjugal e proteção às famílias. Ao contrário do que se pensa, os vivos participam da aliança como representantes da tradição. Embora o *lobolo*, no âmbito cultural, reafirme a identidade sexual e de gênero de mulheres com valor social, moral e religioso, de um lado; de outro, revela a importância cultural do *lobolo* para a sociedade moçambicana ao gerar *status social*, na

10 Tecidos africanos.

contemporaneidade, e superar o debate restrito às questões econômicas, direcionadas ao pagamento e formas de repasse dos bens e valores exigidos.

No interior do rito de celebração do *lobolo*, existe a responsabilidade assumida com os antepassados que “autorizam” o ritual e asseguram a cerimônia de proteção espiritual familiar. Podemos dizer que na questão dos vivos e dos mortos, atribui-se a saúde e a felicidade do casal aos mortos; enquanto que, aos vivos, destinam-se os assuntos matrimoniais, os enlaces materiais e familiares. Dito de outra maneira, muito além da visão restrita de troca de mercadorias, está o universo espiritual ritualizado que resulta na celebração da cerimônia.

Importa dizer que, como uma dívida que se tem com os espíritos da linhagem das famílias do casal, o *lobolo* pode acontecer em qualquer tempo que se faça necessário, seja para quitar alguma dívida não paga aos antepassados, restabelecer a saúde, assegurar a transformação na vida conjugal do casal, apaziguar a relação com os antepassados da coletividade de seus familiares nas questões de respeito aos espíritos que podem se zangar por algum acontecimento, ou mesmo, buscar a legitimidade de herdeiros, afastar eventos indesejáveis entre outros. Sendo assim, Forquim (2016, p.14) nos diz que “essa obrigação voluntária de dar e receber não fica restrita apenas aos familiares presentes e vivos, mas regula as questões com os antepassados, que cobram dos vivos as suas oferendas em troca de manterem uma ordem e regulação social”.

No diálogo com os saberes e as tradições geracionais que marcam a cerimônia do *lobolo* do início ao fim das celebrações, as mulheres servem de influência às demais outras, o que contribui para que o estatuto do casamento reconheça e valorize a identidade dessas mulheres em suas relações comunitárias e sociais. O status de mulher casada desperta também a polêmica em torno da temporalidade da vida conjugal quando “as mulheres “loboladas” são invejadas pelas demais e passam a ser mais respeitadas, na medida em que são encaradas como mulheres “completas”, adultas”. (ASSUNÇÃO E SILVA, 2017, p.5)

Por não serem estáticas, as tradições e práticas de cerimônias do *lobolo* vêm sofrendo mudanças pela dinâmica, e pelo movimento significativo do processo de reconstrução e influências que recebe. E também pelas reações das pessoas e adaptação às culturas que conservam a essência que dá sentido à sociedade moçambicana. Contudo, as posições sociais marcadas por gerações modernas, demonstram que alguns movimentos de grupos ativistas¹¹ têm denunciado a exploração

11 AVIMAS (Associação de Viúvas e Mães Solteiras), a MULEIDE (Associação Mulher, Lei e Desenvolvimento), a WLSA (Mulheres e Lei na África Austral) e o Fórum Mulher (Organização de Coordenação para a Mulher no Desenvolvimento) são alguns exemplos.

da mulher em situações envolvendo o casamento prematuro, principalmente, quando se limita o *lobolo* ao processo de aquisição de bens ou conquista financeira.

Recorremos aos relatórios do UNICEF que apontam para a relação entre a educação e saúde, indicando que:

“isto pode contribuir para a prática generalizada do casamento prematuro a que se segue a gravidez na adolescência em todos os riscos associados, como o baixo peso à nascença, a obstrução fetal e a mortalidade materna e neonatal. Além disso, os ritos muitas vezes inculcam nas raparigas uma noção de submissão ao homem”. (UNICEF, 2015, p.56)

Nesse sentido, na perspectiva da educação escolar, a experiência dos saberes culturais da tradição, deixados pelos antepassados da linhagem, nos instiga a analisar de que modo os fundamentos da cultura e seus desdobramentos, dificultam e/ou impedem as raparigas de continuarem seus estudos, deixando-as vulneráveis às doenças e tantas outras situações de risco na vida social.

As implicações das práticas culturais dos ritos de iniciação no analfabetismo feminino

A dedicação à análise da Alfabetização e Educação de Adultos, sob a perspectiva das práticas culturais africanas, tem nos levado à compreensão das diferentes implicações da tradição na sociedade moçambicana. E, sobretudo, de seus efeitos entre as raparigas em transição para a condição de mulheres. Desse modo, consideramos o contexto, em suas dimensões históricas, políticas, culturais, econômicas e sociais, como elemento fundamental nas relações com as políticas públicas de educação, na formação contínua de professores, com os processos de ensino e aprendizagem, e com o cotidiano dos lugares¹².

Nesse sentido, resgatamos os processos históricos e políticos que influenciaram na falta ou no impedimento de grande parte da população afetada pelo conflito armado. A guerra teve como consequência a destruição de equipamentos sociais, públicos e privados, entre eles, os prédios/instituições escolares. A luta armada conhecida por *Guerra dos Dezesesseis Anos*, iniciada em 1976 e finalizada em 1992, ano da assinatura do Acordo de Paz no país, deixou, entre as inúmeras consequências, a destruição das unidades de ensino e desmonte de infraestruturas de apoio ao

12 Temos reunido diversas conversas online – lives – com gestores públicos (Brasil e África), pesquisadores e docentes com o intuito de aproximação, ampliação dos níveis de contato e maior conhecimento das diferentes realidades culturais e sociais das regiões trabalhadas. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCJ9Dk4v_7GQrIM6qK1vSV9g

sistema educacional.

No campo das relações culturais, tivemos outras repercussões, como: a busca da unidade nacional através de uma língua tornada oficial - português; a imposição de valores e normas culturais de que as mulheres não poderiam ter mais escolaridade do que os homens; e a permanência da submissão da mulher ao marido, bem como a sua obrigação em servir aos cuidados da casa e dos filhos, sem trabalhar fora de casa. Estes são alguns exemplos sentidos pelo povo moçambicano, no pós-guerra.

Na divisão social do trabalho, sobretudo, no período pós-colonização, a relação de dependência das mulheres, em relação aos seus maridos se acentua. Tradicionalmente, os maridos se encarregam da responsabilidade de prover a casa, enquanto elas, teoricamente, assumem papéis subalternos ou com status inferior como: cuidar da casa e da educação dos/das filhos/as. No entanto, mudanças no papel da mulher no interior das famílias e no âmbito da sociedade, em geral, vêm ocorrendo ao longo do tempo¹³. E nesse processo, a educação tem sido uma aliada na luta pela superação dos mecanismos de opressão e submissão, na luta pelo empoderamento das mulheres e pela libertação feminina.

Contudo, os reflexos da diferença de gênero podem ser vistos na “*desigualdade de poder*” (Scott, 1990). E começam no ensino básico quando se observa que a frequência na escola é mais baixa entre as raparigas em idade escolar. O mesmo se observa na evasão na evasão escolar.¹⁴ Este fenômeno contribui para a reprodução histórica e cultural da tradição de que a mulher não precisa avançar nos estudos, já que a ela é reservada a forma de inculcação cultural e ideológica.

Embora o governo moçambicano tenha abolido o pagamento de propina¹⁵, o ato da matrícula exige pagamento [simbólico], o que para muitas famílias torna-se um custo elevado a ser pago, ao ponto de escolherem qual dos filhos será mantido na escola, principalmente, nas áreas rurais. Além disso, existe o custo do fardamento e dos materiais escolares que passa a ser outra dificuldade relevante. Em caso de dificuldades financeiras, culturalmente, o que se observa é que a opção predominante entre as famílias, quase sempre, é pelos meninos estudarem, à medida que, pelos

13 Importa dizer que Falola (2020) destaca os diferentes lugares e comunidades africanas, em que a mulher tem seu destaque, assumindo importantes papéis e privilégios. Na idade ou na senioridade como anciã, mulher de respeito; no acesso direto a terra em algumas sociedades agrárias, na colheita, preparação de alimentos e na produção nas atividades domésticas; forte influência nas funções econômicas e papéis nas atividades religiosas. Em algumas sociedades, o matriarcado ocorre em igualdade de gênero, destacando-se como em tradições e festivais que a destacam como chefes, rainhas, deusas, com grande ascensão e influência em determinadas sociedades africanas.

14 Dados do UNICEF (2016) mostram que “cerca de 1,2 milhões de crianças estão fora da escola, mais raparigas do que rapazes, particularmente na faixa etária do ensino secundário”.

15 Termo do colonizador tornado oficial para expressão “mensalidade”.

padrões culturais tradicionais, às raparigas das famílias tradicionais moçambicanas estão associadas aos valores e cuidados com os afazeres da casa e, como consequência, a educação escolar passa a ser vista como secundária no contexto de vida social.

Sob forte influência da colonização, a Igreja assumiu um papel de reprodução do sistema patriarcal, cujas práticas culturais e os valores subordinam à mulher aos interesses do homem e da família, aos desígnios religiosos marcados tanto pela Bíblia como Alcorão por conta da diversidade religiosa dos que professam a fé católica, evangélica ou muçulmana. No destaque, temos ainda os valores que reforçam as condições de subalternidade da mulher na imposição do casamento prematuro ou forçado de meninas, cujos maridos são escolhidos por seus pais que as impedem de continuar na escola para servirem, exclusivamente, a casa e ao marido.

Os rituais de iniciação das raparigas nos revelam o quanto às meninas ainda jovens, sobretudo, as que já passaram pela primeira menstruação são abduzidas. E cujos pais são convencidos da importância dos ritos que as ensinam, como *ser mulher* num relacionamento matrimonial precoce. As raparigas são assim encaminhadas para uma vida conjugal forçada – na tradição cultural – e que as levam, na sequência, à gravidez e maternidade precoce.

A gravidez precoce aparece como uma das consequências do abandono das salas de aula para vida conjugal pelo casamento, cuidados de filhos/as e do marido. Isso sem falar da violência de gênero, sexual e/ou psicológica sofrida por meninas no ambiente escolar ou fora dele, expostas aos homens em situações de vulnerabilidade, seja na zona rural ou mesmo em área urbana. Existem casos em que esses agressores se revestem de poder, o que os encoraja a crimes de assédio e violência, imputando às vítimas – raparigas – à culpabilização de seus atos. Desta maneira são consideradas incitadoras, assediadoras e cúmplices de uma violência tida, por seus responsáveis infratores, como aceitável e consentida.

A desigualdade de poder (Scott, 1990) aparece entre as inúmeras situações em que a identidade de gênero e sexual da mulher aparece comprometida, desvalorizada e em desvantagem tanto no contexto cultural como econômico. A cultura manipulada na forma de poder e vulnerabilidade afetam o mercado de trabalho, as políticas de proteção à mulher e ao desenvolvimento produtivo dessas vítimas. Dessa maneira, notamos que o aspecto biológico encarnado no *ser mulher* entre as práticas culturais moçambicanas está presente na definição de papéis sexuais que simbolizam os valores e comportamentos sob os quais as mulheres deverão seguir ao longo de suas vidas.

Além disso, reafirmamos que todos os mecanismos de “exclusão da exclusão” – por ser mulher e ter sido negado seus direitos sociais – ainda precisam ser superados e combatidos entre os demais marcadores de privação de garantias como é o caso do machismo, por exemplo, que impacta, diretamente, nas salas de aula destinadas aos adultos e, em especial, às adultas.

Sabemos que o país responde por uma cultura oral reconhecida e valorizada em suas tradições históricas, culturais, étnicas e linguísticas e que o domínio da cultura escrita se tornou um bem revelado como “ascensão social, acesso a informações, obtenção de emprego, ou ainda escrever cartas e ler instruções”. (TAMAROZZI e COSTA, 2009, p.138)

Por empréstimo, tomamos a expressão “*analfabetismo feminino*” (Guerra, 2014) que nos revela as muitas faces do racismo estrutural quando impõem a submissão das mulheres à cultura do machismo, seja por conta dos ritos tradicionais – iniciação, casamento, lobolo, purificação – ou mesmo por reprodução do sistema geracional de tornar secundária a aquisição da leitura, escrita e cálculo.

Nos dados do relatório do Instituto Nacional de Estatística, publicado em 2018, constatamos que, historicamente, as mulheres são as mais afetadas, sobretudo, nas áreas rurais, com menos chances de se alfabetizarem do que os homens. Os números apontam para redução na taxa de analfabetismo¹⁶ entre a população com idade igual ou superior a 15 anos, de 50,4% de analfabetos em 2007 para 39,0% da população analfabeta em 2017. Desse total, 67,7% é do sexo feminino e 32,3% do sexo masculino, razão pelo qual encontramos nas classes escolares de Alfabetização e Educação de Adultos, realizada em cursos noturnos, ~~com~~ uma maior incidência de mulheres nessas.

Embora a redução do analfabetismo, em parte, se deva às experiências bem sucedidas em programas de educação, como o Programa Alfabetização Solidária, em Moçambique (PASMO), realizado em 2001, com o apoio do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) desenvolvido no Brasil¹⁷ desde 1997, percebemos o longo caminho a ser trilhado para que as mulheres deixem de fazer parte dessa estatística. Pela experiência moçambicana, o PASMO serviu para apoiar a

16 Pelo relatório do Instituto Nacional de Estatística, a taxa de analfabetismo é calculada pela “proporção da população com idade igual ou superior a 15 anos que não possuem habilidade para ler e escrever em nenhuma língua e a população desse grupo etário”. (Moçambique, 2018, p.34)

17 No Brasil, o Programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997 e reuniu esforços do Governo Federal (MEC), Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras, com a manutenção do custo mensal por aluno do programa. A experiência bem sucedida garantiu reconhecimento da UNESCO, em 1999. Os alfabetizadores (que cursam o ensino médio ou último ano do ensino fundamental) são capacitados pelas universidades, acompanhados pelas secretarias municipais e estaduais de educação, nas salas de aula com jovens, adultos e idosos distribuídos em diferentes espaços de aprendizagem. (<https://www.educabrasil.com.br>)

implantação do Programa Nacional de Alfabetização e contribuir na estruturação da política nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nessa perspectiva, além dos programas de educação chamamos atenção para a existência de inúmeras *comunidades de aprendizagem*¹⁸, em Moçambique, cuja educação escolar para a população adulta acontece por iniciativa das instituições nacionais e internacionais ligadas à sociedade civil, que se organizam em espaços não formais – Organizações Não Governamentais, Igrejas, Associações etc. – e se comprometem com a difusão do conhecimento e troca de saberes ligados ao processo de leitura, escrita e cálculo. (Ferreira e Silva, 2019; Ferreira e Rubim, 2019)

Desse modo, levantamos as informações no Censo das Instituições sem fins lucrativos que atuam em Moçambique, no período de 2014-2015, e constatamos um número expressivo de 11.178 instituições, nas quais 53% são nacionais, 32% são estrangeiras e 15% são instituições não classificadas. Desses números, detalhamos que 26% estão ligadas a área de *Religião*, 20% na área de *Associações Comerciais*, enquanto 9% dedicadas à área da *Educação e Pesquisa*.

Reconhecemos que, ao desenvolverem ações educativas no âmbito da leitura, escrita, cálculo e de cidadania, as comunidades de aprendizagem servem como apoio aos programas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e as secretarias distritais na redução do analfabetismo entre as populações locais. Espalhadas pelo território nacional moçambicano assumem importantes funções político-pedagógicas de suprir o insuficiente número de unidades de ensino com atendimento aos jovens, adultos e idosos que estão fora da escolaridade.

Apesar disso, a política de remuneração desses profissionais, envolvidos com a alfabetização e desenvolvimento escolar da população adulta está longe de alcançar a qualidade de ensino compatível com o comprometimento dos docentes, pois o que se denuncia é que os valores pagos aos alfabetizadores, em geral, pessoas com a 7ª classe ou ensino básico completo não chega a 15% do salário mínimo nacional¹⁹. Somada a questão salarial, outras necessidades se juntam, como a formação pedagógica dos professores/as que se dedicam a essa população adulta, disponibilidade

18 Para explicar o conceito de comunidades de aprendizagem, temos: “Caracterizadas por suas diferentes instâncias educativas não-formais apontam para inúmeras contribuições em diversos campos que, reunidos, tendem a possibilitar maior qualidade no direito a ter direito à educação e a promover a conscientização da formação política e cidadã, capaz de contribuir na redução da desigualdade e na erradicação da pobreza absoluta”. (FERREIRA E RUBIM, 2019, p.283)

19 O importante veículo de comunicação internacional, a Deutsche Welle (DW) publicou matéria em 02/10/2019, intitulada de “*Moçambique: Alfabetizadores de adultos pedem aumento dos subsídios*” em que denuncia a precariedade nos salários dos alfabetizadores que a 650 mediacais, na comparação com o valor do salário mínimo nacional de 4.500 mediacais. (<https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-alfabetizadores-de-adultos-pedem-aumento-dos-subs%C3%ADdios/a-50662813>)

de material didático e de manuais de ensino, melhores condições estruturais nas instalações físicas das escolas, entre outros aspectos que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos apontar que o conhecimento difundido nas experiências com a educação escolar, no campo ou na cidade, é um dos caminhos para a mudança nas condições desiguais associadas ao gênero, ao progresso e autonomia das pessoas, principalmente, pela superação de práticas reprodutoras de desvantagens, reveladas na discriminação e marginalização impostas às mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos convencidos de que o diálogo com as experiências e os saberes culturais [da tradição] deixados pelos antepassados em diferentes linhagens influenciam na educação escolar. Não somente isso, este estudo nos permitiu avançar nas questões novas [e não tão novas] da referência feminina nos processos de iniciação e transição das raparigas manifestadas nos ritos, cerimônias, ensinamentos, vivências e práticas engimáticas das tradições africanas.

Convém destacarmos que as práticas tradicionais realizadas em determinadas comunidades e grupos étnicos, quase sempre, localizados nas zonas rurais, recebem outras críticas e alegações que passam pela vulnerabilidade das mulheres nas situações de casamento prematuro, a evasão escolar das meninas, a violência praticada nos ritos, exposição a doenças e infecções sexualmente transmissíveis, sobretudo, quando associada à procriação, falta de oportunidades e escolhas, assim como a perda de autonomia para tomada de decisões de sua vida social.

Entre algumas práticas de iniciação produzidas na cultura africana os ritos de circuncisão da rapariga, o casamento prematuro e a gravidez precoce e, por fim, o *lobolo*, podem ser interpretados a partir dos aspectos da tradição e da espiritualidade no processo educativo das mulheres e merecem ser discutidos amplamente. Para não incorreremos na distorção de nossas interpretações, as práticas e as experiências culturais revestidas nos ensinamentos relacionados ao gênero, nos mostram o poder das culturas tradicionais.

Ao mesmo tempo, as influências da cultura na construção da identidade e da etnicidade de um povo, nesse estudo, dão visibilidade às desvantagens culturais impostas às mulheres, na tradição, seja nas questões de procriação familiar e reprodução geracional da linhagem; na ausência do significado do amor na relação conjugal; nas escolhas [obrigatórias] dos homens-maridos pelos pais da noiva revestidos nos *dotes*; na desigualdade de poder e, principalmente, nos efeitos da cultura refletidos na interrupção dos estudos pela rapariga-mulher.

De forma integrada e complexa, evoluímos no entendimento de que a modificação dos corpos no processo de educação das raparigas em transição, desperta o nascimento de uma [nova] mulher, cujos valores, princípios e crenças passaram a ser renovados entre aqueles que, histórica e culturalmente, fazem parte da identidade construída pelas noções tradicionais. Assim como a violação da virgindade da mulher pela subordinação da sua sexualidade à do homem deslegitima todo o processo de construção da beleza natural dos corpos femininos, da sensibilidade e da espiritualidade da mulher, produzidos na essência de uma subjetividade particular. Em nome dos ritos sagrados, dos saberes enigmáticos e mistérios celebrados no interior das práticas culturais podemos notar as adaptações, mudanças e transformações que chegam às mulheres pela libertação da palavra, da mente e dos corpos através da escolarização.

Desse modo, os caminhos percorridos na educação escolar mostraram que, historicamente, o analfabetismo em Moçambique está direcionado às mulheres que carregam consigo, outros marcadores sociais que reforçam essa condição de inferioridade e exclusão aos bancos das salas de aula. No caso, as relações de controle e poder sobre as mulheres, passam por diversas categorias que se misturam quando associadas ao analfabetismo feminino à classe social, cor, etnia, casta, religião. Estes fatores são acentuados pelas questões da cultura da submissão imposta pelo casamento prematuro ou forçado, na prática do *lobolo* por sua família; na desqualificação dos estudos e na supremacia masculina nas salas de aula de ensino regular entre outras.

Percebemos, então, que a identidade feminina se dá no diálogo entre as diversas referências – familiares, culturais, sociais – que influenciam e autorizam ações e determinam padrões. Nesse sentido, a identidade de gênero assume diferentes papéis de gênero no cotidiano, seja como mãe, mulher, trabalhadora, esposa, entre tantas outras relações que podem ser feitas e variam no tempo e no espaço.

Assim, acreditamos que as experiências com os programas de alfabetização e educação de adultos associados às comunidades de aprendizagem espalhadas pelo país, principalmente, nas áreas rurais têm demonstrado a evolução positiva nos números e, ao mesmo tempo, no *direito a ter direito* a uma educação escolar em condições apropriadas e de igualdade, na idade regular em instituições de ensino que garantam o reconhecimento da cidadania, seja a rapariga, mulher, grávida (ou não), adulta ou idosa, sem qualquer tentativa de violação dos direitos humanos a essas pessoas.

Muitos movimentos sociais ligados aos segmentos populares, ao constituírem espaços não-formais de aprendizagem e *locus* de discussões e debates acerca do conhecimento livresco

(alfabetização) e também conhecimentos ligados aos valores humanos em diferentes contextos (igrejas, bairros, associações, reuniões de mulheres etc) tendem a fortalecer a militância e o empoderamento crítico acerca das situações sociais impostas.

Não se trata de diminuir a natureza cultural presente nas forças ancestrais e tradicionais da educação feminina, mas de adaptá-las as dinâmicas sociais da contemporaneidade que afastem os riscos à saúde, à vulnerabilidade social, à exclusão escolar e promovam o lugar de igualdade nas redes e grupos mais amplos e diversos de construção da cidadania. No caso, é sempre bom lembrarmos de Boaventura de Sousa Santos quando nos diz que: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 1996, p.3)

No contexto moçambicano, a desigualdade de gênero quando vista pelas culturas tradicionais nos aponta para divisão sexual do trabalho, sobretudo, na família quando impõe às mulheres tanto a dependência econômica e **COMO** a submissão aos maridos. Então, aspectos importantes da educação escolar servem como antídoto na difusão de valores que busquem o empoderamento da mulher, reconhecimento e superação das condições machistas impostas e, portanto, do encorajamento para subverter a dominação colonial do homem. Em outras palavras, a igualdade de gênero aliada à visibilidade da mulher tende a ser rompida com práticas significativas de aprendizagem, quando os conhecimentos da leitura, da escrita e do cálculo começarem a fazer sentido nas narrativas femininas e masculinas.

Não por acaso a educação escolar possibilita negar a falsa generosidade daqueles que insistem na “aderência ao opressor” pelo fortalecimento das representações de cidadania por parte dos que lutam pela recuperação de sua humanização, em diversas manifestações de liberdade. Nas palavras de Freire (1987, p.31) “libertação a que não chegarão por acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lugar por ela”.

Por fim, resta-nos a certeza da luta por uma cultura da igualdade de sexo e gênero em condições de possibilitar adaptações e/ou mudanças em práticas consideradas tradicionais, ainda presentes nas culturas envolvendo as mulheres moçambicanas. Acreditamos, principalmente, que a educação escolar de mulheres na alfabetização como na educação de adultos contribui, positivamente, para a produção de novos sentidos e valores das tantas vozes femininas que buscam cidadania.

REFERÊNCIAS:

- ASSUNÇÃO, Helena Santos; SILVA, Aline Beatriz Miranda da. **Reflexões sobre o Lobolo e os ritos de iniciação femininos em Moçambique a partir de uma perspectiva da interseccionalidade**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13° Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2017. Disponível em <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498860932>
- FALOLA, Toyin. **O poder das culturas africanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- FERNANDES, Rhuann. Lobolo: celebração litúrgica e tradicional no sul do Moçambique. **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 19, n. 2, July 2019. ISSN 2317-6830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/63709>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- FERREIRA, Luís Carlos; RUBIM, Cristina Varandas. **Comunidades que ensinam e Adultos que aprendem: a Educação Moçambicana de Adultos no debate com as comunidades de aprendizagem**. Revista Aquila, v. 21, p. 265-284, 2019. Disponível em <https://ojs.uva.br/index.php/revista-aquila/article/view/40>. Acesso em 05 fev. 2021
- FERREIRA, Luís Carlos; SILVA, Geranilde Costa e. **Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique: aspectos da formação humana entre as "Comunidades de Aprendizagem"**. IN: LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela Macambira. NUMBUNTU EM REVISTA: Educação das Relações Étnico-Raciais em diferentes contextos sociais. V.2, nº5, jan-jun. Acarape: Gráfica e Editora Impreco, p.141-164, 2019.
- FRANCISCO, Albino. **Casamentos Prematuros em Moçambique: análise das tendências e estratégias para sua eliminação no contexto nacional**. Artigo original 1º Fórum sobre "Políticas para o Empoderamento Económico da Mulher e Rapariga" Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (FDC). Maputo, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURQUIM, Fabiane Miriam. **A permanência do Lobolo e a organização social no sul de Moçambique**. Revista Cantareira. Dossiê Áfricas. Edição 25, jul-dez, 2016.
- GRANJO, Paulo. **O Lobolo do meu amigo Jaime: um velho idioma para novas vivências conjugais**. Travessias - Revista de ciências sociais e humanas em língua portuguesa, n. 4: 47-78, 2014.
- GUERRA, Helena Barbosa. **Educação em Moçambique. Pensando interseções e políticas públicas**. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. Natal, RN, 2014. Disponível em http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1399294229_ARQUIVO_ArtigoCompleto.pdf Acesso em: 15 jan, 2021
- SANTOS, Boaventura de Souza. Hermenêutica diatrópica. Pela democratização do conhecimento. Entrevista a Jurandir Malerba. **Registro**. Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) (Centro Nacional de Referência Historiográfica), ano 3, n.5, mar/ago.1996 - Caderno Especial.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 16, p. 5-22, 1990.
- TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- UNICEF. **Análise Estatística sobre o Casamento Prematuro em Moçambique: determinantes e impactos**. Maputo, Moçambique, 2015. Disponível em www.unicef.org/mz. Acesso em: 10 jan.

2021.

VIEGAS, Alberto. **Educação Tradicional Macua. Ritos de Iniciação (Rapazes e Raparigas).**
Centro Catequético Paulo VI, Anchilo, Nampula, 2012.