

ABANDONO ESCOLAR E *EFUNDULA* – PERCEÇÕES DE UM GRUPO DE JOVENS MÃES DA PROVÍNCIA DO CUNENE, NO SUL DE ANGOLA

SCHOOL DROPOUT AND GIRLS' INITIATION RITUAL *EFUNDULA* – PERSPECTIVES OF A GROUP OF YOUNG MOTHERS FROM THE PROVINCE OF CUNENE, SOUTHERN ANGOLA

Prudência Ndamonovanu¹

Maria Raul Xavier²

Maria Carmo Carvalho³

Resumo

Nos últimos anos, vários trabalhos têm abordado a dinâmica complexa que, na África subsariana, parece relacionar os rituais de iniciação femininos vividos na adolescência e com o abandono escolar. Em muitas situações esses elementos são explorados integrando nas discussões o tema da gravidez/maternidade precoce. No entanto, a conexão entre essas dimensões não é completamente clara e mais informações são necessárias.

Tanto quanto sabemos, em Angola não existe investigação explorando perspetivas sobre a escolarização e abandono escolar e sobre a experiência de rituais de iniciação

¹ Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. arlindandamo@hotmail.com

² Autora de correspondência. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. mxavier@porto.ucp.pt

³ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. mccarvalho@porto.ucp.pt

(*Efundula*) de jovens mães cuja gravidez/maternidade aconteceu antes dos 18 anos de idade e depois de terem vivenciado o *efundula*, e que entretanto abandonaram a escola. O presente trabalho procura ser uma primeira contribuição para o aprofundar do conhecimento nessa área, dando voz às jovens participantes e explorando os significados das suas perspectivas e experiências em relação ao *efundula*, à vida escolar e ao abandono escolar.

Neste estudo qualitativo, exploratório, o grupo de participantes é composto por 10 mães que vivenciaram o ritual *efundula*, com idades entre os 16 e os 18 anos e que não frequentam a escola. Após consentimento informado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas na íntegra. Os dados foram analisados usando uma abordagem semi-indutiva apoiada pelo software Nvivo.

Parte dos participantes afirmou que a decisão de participar no *efundula* não foi sua, mas entenderam o seu papel como “tradição”. A experiência escolar é descrita de forma positiva, valorizando diferentes aspetos. O abandono é muitas vezes apresentado como estando diretamente relacionado com a gravidez/maternidade, mas não especificamente com o *efundula*. Diversas participantes descrevem uma relação direta entre o *efundula* e a gravidez/maternidade. A maioria das participantes relata que não pretende voltar a estudar. Estes dados apontam para a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno do abandono escolar no feminino, para se poder intervir/prevenir diminuindo possíveis repercussões pessoais e sociais.

Palavras-chave: abandono escolar; *efundula*; gravidez; maternidade

Abstract

In the last few years, several studies have been dealing with the complex dynamic that, in sub-Saharan Africa, relates girls' school dropout and initiation rituals. Scientific research often explores these elements by integrating the topic of early pregnancy/maternity into the discussions. However, the connection between those dimensions is not clear and more information is needed.

As far as we know, in Angola there has been no research exploring perspectives about schooling and school dropout and about experience of initiation rituals (*efundula*) in young mothers who dropped out of school, whose pregnancy/maternity happened under 18 years of age, after *efundula*. Our study seeks a first contribution in deepening knowledge in this area, giving voice to the young girls and exploring the meanings that emerge from their experience in relation with *efundula*, school life and school dropout.

The group of participants consists of 10 initiated mothers, aged 16 to 18, who don't attend school. A qualitative approach was employed. After informed consent, semi-structured in-depth interviews were conducted. Interviews were audio recorded and later verbatim transcribed. Data was then analyzed using a semi-inductive approach supported by qualitative data analysis software Nvivo.

Part of the participants stated that it was not their decision to participate in *Efundula*, but they understood its role as “tradition”. School experience is described positively, valuing different aspects. Dropout is often described as directly related to pregnancy/maternity, but not to *efundula*. Direct relation between *efundula* and pregnancy/maternity is underlying. Most participants report that they do not intend to go back to school. Results point to the need to know more about girls' school dropout in order to intervene/prevent possible individual and social negative consequences.

Keywords: school dropout; *efundula*; pregnancy; motherhood

1. Introdução

A educação é um elemento determinante para garantir a realização pessoal, e a participação na vida ativa é uma base primordial para um progresso social por todos desejado numa sociedade em que se almeja o desenvolvimento (e.g., Wills e Bonnet, 2015). Esta educação adquire-se e desenvolve-se numa dinâmica que envolve a escola e a família, assentando nas raízes culturais predominantes no seu contexto comunitário e também no poder político local (e.g., Mucopela, 2016).

A formação da identidade de um indivíduo enquanto ser social resulta de diversas experiências e conhecimentos adquiridos nos seus contextos de vida, ao longo do crescimento. Nesta constituição do Homem em busca constante do seu desenvolvimento, a escola torna-se meio fundamental para a orientação e desenvolvimento da sua identidade enquanto ser individual, enquanto membro de uma família e enquanto cidadão social. Daí que o abandono escolar seja visto como um grande obstáculo à evolução de qualquer sociedade (e.g., Vasconcelos, 2013). Trata-se de uma barreira na execução de objetivos sociais que lesam o desenvolvimento económico do país, representando fracasso e insucesso da sociedade onde o indivíduo está inserido, uma vez que este é privado da obtenção de mais aptidões para uma integração próspera nesse mesmo meio social (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan e Tan, 2018; Chandra-Mouli, Camacho e Michaud, 2014). O abandono escolar é percebido como um fenómeno complexo, nomeadamente em África, onde necessita de respostas de intervenção e prevenção (e.g., Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; UNICEF, 2015). A literatura revela que a natureza multifatorial das causas do abandono escolar se traduz num processo no qual se entrelaçam diversas circunstâncias individuais, fatores educacionais e condições socioeconómicas e culturais (e.g., Sabates, Akyeampong, Westbrook e Hunt, 2012; UNICEF, 2015).

O abandono escolar é habitualmente entendido como o afastamento das atividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso estudantil obrigatório e/ou atingido a idade legal (e.g., Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994). Os critérios para a sua definição variam, pois, de país para país, sendo que em Angola muitas vezes a escola é iniciada tarde, prolongando-se em princípio até à adolescência: o ensino da escolaridade obrigatória foi há pouco tempo prolongado até à 9.ª classe (Universidade Católica de Angola, 2017).

Diversos estudos realizados em África (nomeadamente na África subsariana) têm explorado este tema, dando especial destaque ao abandono escolar feminino (e.g., Stromquist, 2014; UNICEF, 2015). A este têm sido associados fatores como a gravidez precoce, o casamento precoce e práticas culturais como os rituais de

iniciação (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan e Peng Tan, 2018; Lloyd e Mensch, 2008; Rehema, Vehan, Emmanuel e Douglas, 2014; Rosenberg *et al.*, 2015). Estes estudos referem habitualmente relações entre estes fatores (e.g., Mucopela, 2016; Odimegwu e Mkwanzani, 2016), mas a dinâmica que estabelecem entre si não está suficientemente explorada, nomeadamente tendo em conta as dimensões culturais e sociais específicas dos diferentes contextos.

Em Angola diversos trabalhos têm abordado temáticas como abandono escolar no ensino primário (Tchifulezi, 2016), gravidez precoce (Chipalanca, 2014), gravidez na adolescência e (in)sucesso escolar (Flora, 2015) ou relação entre abandono escolar e género (Carvalho e Silva, 2009). Todas estas pesquisas são mais centradas nas províncias de Luanda e Benguela e, tanto quanto sabemos, não existem estudos sobre abandono escolar no Cunene.

O estudo que aqui se apresenta procura preencher o vazio de informação existente a respeito desta temática na província do Cunene (província do sul de Angola que faz fronteira com a Namíbia). Para além disso, visa proporcionar informação no sentido de estabelecer novas linhas de pensamento sobre a prática do ritual de iniciação feminino vivido por muitas adolescentes nesta zona do país – o *efundula* (e.g., Becker, 2004; Monteiro, 1994) – e explorar possíveis relações com o abandono escolar, abrindo caminho para novas formas de trabalhar este tema com as populações locais, para o futuro da província em particular e do país em geral. Enquadrada pelos elementos anteriormente destacados, a nossa investigação explora dimensões do abandono escolar e vivências do ritual *efundula*, considerando a gravidez/maternidade e procurando compreender a potencial teia de interligações destes fenómenos na vida de muitas jovens.

O nosso objetivo central foi explorar as perceções e vivências de escolaridade e do ritual de iniciação de um grupo de jovens mães que abandonaram a escola, no sentido de perceber as suas representações quanto ao papel dessas vivências na decisão do abandono escolar. Pretendeu-se responder a três questões de investigação em particular:

- Como é que as jovens mães percebem a escola e descrevem a sua experiência, incluindo possíveis diferenças entre antes e depois do ritual?
- Como foi vivido o abandono escolar e que fatores contribuíram para essa decisão?
- Como descrevem a sua vivência do *efundula*, nomeadamente no que diz respeito à decisão de nele participar (decisão pessoal e/ou de outros); que significados lhe atribuem e qual a influência na vida presente e futura?

2. Metodologia

Este é um estudo exploratório de natureza qualitativa que, baseando-se numa abordagem semi-indutiva, procura descrever e compreender a diversidade das perspetivas dos atores do fenómeno em foco e oferecer primazia à sua experiência subjetiva como fonte de conhecimento (Bogdan e Biklen, 1994). Ao ter em conta o testemunho de cada participante, este tipo de pesquisa procura analisar não só as suas vivências e situações, mas também os contextos em que estas surgiram (Maracek, 2003), uma vez que considera a natureza socialmente construída da realidade e dos significados que lhes são atribuídos (Denzin e Lincoln, 2005).

2.1. Participantes

Participaram no estudo dez jovens mães (do município do Cuanhama, província do Cunene), que passaram pelo ritual de *efundula* e que abandonaram a escola. O grupo de participantes foi selecionado (amostragem intencional, por conveniência) obedecendo aos seguintes critérios de inclusão: jovens que experienciaram o ritual de *efundula* nos últimos cinco anos (até 2016) e que, entretanto, abandonaram a escola. Até o momento da entrevista as participantes tinham idade igual ou inferior a 18 anos e tinham sido mães.

Quanto ao estado civil, uma participante vive maritalmente na condição de segunda mulher e todas as outras são mães solteiras. No que respeita à situação profissional,

apenas uma das participantes possui o seu próprio negócio estável; duas das participantes são vendedoras ambulantes e as outras não se encontram empregadas. No que se refere ao nível de escolaridade, seis participantes concluíram a 6.^a classe (escolaridade obrigatória até outubro de 2016, sendo que posteriormente passou para a 9.^a classe). Estes e outros dados de caracterização sociodemográfica estão presentes na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização das participantes

Código	Idade	N.º filhos	Idade dos filhos	Estado civil	Ano em que fez o <i>efundula</i>	Idade com que fez o <i>efundula</i>	Escolaridade quando fez o <i>efundula</i>	Último ano na escola	Escolaridade
S	18	2	3 anos; 18 meses	segunda mulher	2012	15 anos	4. ^a classe	2014	3. ^a classe
T	16	1 (falecida)	3 meses	solteira	2014	14 anos	5. ^a classe	2015	6. ^a classe
N1	17	1	2 anos	solteira	2011	13 anos	4. ^a classe	2013	5. ^a classe
I	17	1	19 meses	solteira	2013	14 anos	4. ^a classe	2014	5. ^a classe
M	17	1	3 meses	solteira	2015	16 anos	8. ^a classe	2015	7. ^a classe
N2	18	1	2 anos	solteira	2012	14 anos	5. ^a classe	2013	5. ^a classe
D	18	2	2 anos; 1 mês	solteira	2012	14 anos	5. ^a classe	2013	6. ^a classe
F	18	1; grávida (3 meses)	2 anos	solteira	2013	15 anos	8. ^a classe	2013	7. ^a classe
L	18	1	28 meses	solteira	2013	15 anos	5. ^a classe	2015	6. ^a classe
C	18	2	3 anos; 1 ano	solteira	2012	14 anos	6. ^a classe	2013	7. ^a classe

2.2. Instrumentos

Nesta investigação recorreu-se à entrevista semiestruturada, uma estratégia que foi considerada adequada para a recolha de dados, uma vez que permite atingir uma maior profundidade de análise dos processos de pensamento, sentimentos e comportamentos dos participantes, possibilitando aceder à perspectiva dos próprios sobre a sua realidade (Bogdan e Biklen, 1994; Richie e Lewis, 2003). O guião de entrevista foi organizado tendo em conta as questões de investigação e abarcou temas relacionados com a vida escolar, o abandono escolar e o *efundula*. O guião elaborado em Português foi também traduzido na língua Oshikwanyama (que se fala na zona geográfica onde a recolha de dados decorreu), permitindo ultrapassar as dificuldades de algumas participantes na compreensão da língua portuguesa.

2.3. Procedimentos de recolha de dados

Considerando as características do contexto, os primeiros contactos envolveram apoio de colaboradores locais para obter permissão para a realização do estudo por parte da autoridade local e, posteriormente, para os contactos iniciais com potenciais participantes.

Foi implementado um primeiro encontro com as participantes no sentido de apresentar o objetivo do trabalho e solicitar a participação das mesmas. Todas as participantes assinaram o Formulário de Consentimento Informado, que incluía a autorização para a gravação das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente num segundo encontro com cada participante e tiveram uma duração média de 25 minutos. Em todas as situações, para além da investigadora, também esteve presente um entrevistador auxiliar (que dominava as línguas portuguesa e oshikwanyama), que serviu de intermediário em situações de maiores dificuldades na comunicação.

2.4. Procedimento de análise de dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente sujeitas a um procedimento de análise semi-indutiva com apoio do programa informático NVivo. Após a sua leitura integral, seguiu-se a análise detalhada, orientada para a identificação de temas nos dados, posteriormente organizados em categorias de primeira, segunda e terceira (ou mais) gerações. A identificação de temas nos dados e a sua organização em categorias foram constantemente discutidas com outros membros da equipa, sendo reformuladas, sempre que necessário, ao longo do processo.

De acordo com os nossos objetivos, esta estratégia revelou ser a mais apropriada para uma análise idiossincrática, proficiente e mais holística do objeto de investigação (Strauss e Corbin, 1990; Richie e Lewis, 2003), bem como para a descoberta de fatores relevantes para o entendimento desta problemática a partir do que é a perceção destas participantes (e.g., Richie e Lewis, 2003).

3. Resultados e discussão

Os procedimentos descritos culminaram na organização de um sistema de categorias com quatro categorias de primeira geração (Escola, *Efundula*, Depois do *Efundula* e Educação Sexual), que por sua vez davam origem a outras categorias subordinadas. Esse sistema de categorias foi depois explorado no sentido de se encontrarem as respostas para as questões da investigação:

Como é que as jovens mães percecionam a escola e descrevem a sua experiência, incluindo as possíveis diferenças entre antes e depois do ritual?

Relativamente às perceções das jovens mães sobre a escola, é de salientar aspetos de carácter emocional de tonalidade positiva relacionados com o significado pessoal atribuído, por exemplo, ao considerarem a escola como uma fonte do saber e conferindo-lhe um papel importante na formação de cada um [*“Estar na escola é estar na fonte do saber. É na escola junto dos nossos professores onde aprendemos as coisas básicas sobre a organização, valores éticos, uma disciplina regrada e muita coisa boas...”*]

(F)]. Outra participante destaca a importância da escola na aceitação social e na avaliação dos outros [*“Todos me viam como uma pessoa inteligente e que se interessa por uma formação e pelo futuro. Os mais velhos tratavam-nos com muito orgulho e tinham muito respeito por nós [...]”* (M)]. Com exceção de uma, todas valorizam o aprender a ler e escrever e a sua utilidade [*“[...] A escola teve importância porque foi lá que aprendi a escrever e a ler. Quando aprendi a ler, os meus pais ficaram muito orgulhosos de mim; eu podia ler tudo, e em qualquer sítio [...]”* (N₁)]. E, de igual modo, cinco entrevistadas consideram que aprender a falar Português é um componente indispensável [*“Conheci os nomes das coisas em português”* (C)]. Duas participantes valorizam também os conhecimentos de Geografia e História [*“Foi na escola onde aprendi os países, províncias e capitais. Também aprendemos muita coisa de história de Angola”* (I)]. Isto vai ao encontro das ideias defendidas, por exemplo, pelas mais importantes organizações internacionais que se têm debruçado sobre o tema (e.g., UNESCO, 1990), que entendem que a escola prepara a criança para uma vida ativa, numa sociedade livre e voltada para o respeito pela família, pela sua própria identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes do próprio.

No que toca ao interesse pelo estudo, todas as participantes são de opinião de que aprender é interessante. Também foi referido que a escola está relacionada com a possibilidade de encontrar trabalho [*“Sim. Eu acho que se terminasse a 12.º classe não estaria aqui. Estaria a trabalhar em algum sítio”* (T)]. As outras participantes valorizam a escola *“porque se aprende sempre coisas novas e diferentes que não aprendemos em casa”* (T) e *“ficamos muito inteligentes e sabemos fazer as coisas. Se eu não tivesse estudado, acho que seria burra”* (N₂).

Foram ainda evidenciados outros aspetos como as relações positivas com os pares, seja nas aprendizagens [*“Gostava de estudar em conjunto com as minhas colegas”* (M); *“O professor me mandava ensinar os outros que não estão a aprender conjugar os verbos e eu gostava e sentia-me importante por isso”* (C)], seja nos momentos de brincadeira [*“Gostava de brincar com as minhas colegas”* (D)]. Alguns autores (e.g., Lynch, Lerner e Leventhal, 2013) afirmam que a interação com os pares na adolescência em contexto

escolar e aspetos como o apoio e o número de amigos permitem o aumento da autoestima através da partilha de valores, crenças e atividades, refletindo-se num melhor desempenho académico.

Seis das participantes destacaram que gostavam *“de ler e estudar”* e das disciplinas curriculares. Cinco descrevem explicitamente relações positivas com os professores [*“Gostava dos meus professores, da forma como nos ensinavam”* (F)]. Três participantes referem-se à escola como um contexto tranquilo [*“Gostava de estar na escola porque lá é tranquilo e aproveitava [para] descansar um pouco”* (S); *“Na escola tinha muita paz e tranquilidade”* (M)].

Uma participante considera que, devido às condições do contexto, *“aqui nas aldeias não precisamos de muito estudo”, “não saímos daqui para trabalhar em outros sítios com os conhecimentos da escola. Ficamos por cá mesmo a cuidar dos filhos, dos animais e das nossas lavras”* (I). Como destaca Silva (2014), há fatores sociais que contribuem para o abandono escolar, tais como a situação económica do país e a falta de materiais escolares e de oportunidades de emprego. No entanto, todas as outras participantes referem a utilização dos conhecimentos adquiridos na escola nas atividades do dia a dia [*“Sei os nomes das coisas em português e na escola aprendemos muitas coisas sobre o comércio. Por isso é que eu sei vender bem”* (M)].

Sobre as suas próprias experiências escolares, foram também apresentados alguns aspetos negativos tais como castigos/punições [*“Também não gostava quando me metiam de castigo”* (L)], a distância entre a casa e a escola [*“É mesmo por causa da distância que percorremos de casa para a escola”* (N₁)], a que se associa o cansaço [*“Porque já chegamos na escola cansadas porque nós andamos a pé. Os professores na sua maioria têm motas ou bicicletas”* (D)]. Uma das participantes referiu que *“não gostava quando sentia muita fome durante as aulas. Algumas vezes só pensava na hora de sair para ir comer em casa”* (L). Nove estudantes referiram a falta de materiais escolares [*“Não tínhamos pastas para proteger os nossos materiais. Levamos na mão ou nos sacos de panos e quando chovia molha[va] tudo. No tempo chuvoso, algumas vezes os professores mandavam deixar os livros nas escolas para não molharem”* (L); *“devíamos ter mais livros para cada um ler no livro dele e não nos livros dos outros”* (D)],

que, Silva (2014), por exemplo, relaciona com o abandono escolar. Foram também apresentados outro tipo de necessidades que interferiam com a vivência da escolaridade: [*“Faltou dinheiro para comprar roupas para escola, sabão para tomar banho e lavar a pouca roupa que tinha, e sapatos porque o chão fica muito quente e quando caminhamos muito os pés doem. Às vezes parávamos um pouco debaixo das árvores para arrefecer os pés”* (C); *“Quando é no tempo da chuva, enfrentamos muita chuva sem guarda-chuva”* (N2)].

No que respeita ao desempenho académico, quatro fazem uma autoavaliação bastante positiva [*“Considerava-me boa aluna, tirava sempre notas acima de 10 e nunca reprovei. Além disso os professores diziam que era boa aluna e até ensinava muito os meus colegas”* (M)], enquanto outras quatro consideram ter estado num nível médio. As restantes duas fazem uma avaliação negativa, apontando dificuldades na aprendizagem dos conteúdos seleccionados [*“Considero que fui má aluna”* (N1); *“Eu tenho cabeça dura, não consigo aprender nada”* (N2)].

Como foi vivido o abandono escolar e que fatores contribuíram para essa decisão?

Relativamente à forma como as participantes viveram o próprio abandono, em diversas situações este parece acontecer sem que a escola esteja envolvida na decisão. Assim, é de referir quatro casos em que a escola teve informação sobre o abandono [*“Conversei com os professores e com o diretor da escola e eles desejaram-me tudo de bom e disseram que em 2017 estariam à minha espera”* (M)] e seis situações em que a escola não foi informada [*“Não avisei”* (D; N2; I; S)]. Nestas situações as participantes justificaram a situação: *“Porque tive vergonha de ir falar com os professores”* (S).

No que respeita à reação das próprias face ao abandono, é de salientar que oito participantes descrevem ter reagido negativamente [*“Fiquei com uma dor no coração por algum tempo”* (M)]. Cinco participantes fazem uma avaliação negativa, porém consideram que foi uma necessidade [*“Não gostei nada de ter que ficar em casa este ano, mas tinha que ser porque a minha filha estava prestes a nascer”* (L)].

Nas entrevistas ficou patente que as famílias não tiveram nenhuma reação prática quanto ao abandono. Mas sete das participantes referem que as famílias manifestaram o desejo de as filhas continuarem a estudar [*“Disseram para esperar ainda a criança crescer e desmamar”* (D)]. Relativamente à reação da escola face ao abandono, cinco participantes afirmam que a escola reagiu [*“A professora disse que é melhor repousar e continuar quando a criança crescer”* (C)], mas quatro participantes declaram que não houve qualquer contacto por parte da escola [*“Ninguém me contactou por parte da escola”* (T)]. Estes dados apontam para a importância do papel que a família, os amigos e a escola também podem desempenhar no desenrolar do processo de tomada de decisão face ao abandono escolar (e.g., Grant e Hallman, 2006).

Quanto às razões do abandono, sete participantes apontam a gravidez como fator central da decisão de abandonar a escolaridade [*“Eu abandonei a escola porque fiquei grávida. E já não conseguia mais ir à escola”* (T)] e mencionam múltiplos desafios tais como: doenças, escola distante [*“Era muito cansativo ir a pé todos dias porque a escola era distante”* (S)], insultos na escola [*“E quando fiquei grávida me abusavam bué na escola”* (D)], sentir fome na escola e vergonha [*“Também sentia vergonha de estar na escola grávida. Lá não tem ninguém grávida”* (M)]. Segundo a literatura, a jovem grávida normalmente necessita de fazer uma escolha entre a gravidez e a escolaridade (e.g., Lloyd e Mensch, 2008). Outros trabalhos descrevem a autoexclusão durante o período da gravidez, principalmente quando se começa a notar a barriga, por medo de estigmatização por parte de colegas, professores e funcionários (e.g., Asomani, 2017). A gravidez surge constantemente associada ao abandono escolar em África (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan e Peng Tan, 2018). O abandono escolar também é associado à pobreza, dificuldades na aprendizagem, necessidade de ficar com os filhos em casa [*“Quando já somos mães, é difícil deixar a criança em casa para ir na escola porque demoramos muito para voltar por ser distante. E não dá para velar o bebé na escola”* (M)] ou a distância casa-escola [*“É mesmo por causa da distância que percorremos de casa para a escola”* (L)]. Grandes distâncias entre a casa e a escola, nestes contextos, significam que os alunos saem muito cedo de casa, por vezes sem terem tomado o pequeno-almoço. Chegam à escola com fome e, como não têm almoço na escola, passam o dia esfomeados, o que não contribui para um bom rendimento escolar (Lloyd

e Mensch, 2008). Descrevem igualmente esta situação e defendem que o abandono escolar prematuro das raparigas pode dever-se menos à gravidez ou ao casamento precoce do que a outros fatores como a pobreza, o valor da educação, a distância da escola, a segurança ou a qualidade da escola ou desempenho escolar. E isto recorda-nos a ideia de Santos (2010) de que o abandono escolar não é uma decisão repentina, mas produto de um longo processo de tensões, desajustamentos e fracassos. Um processo em que diversos fatores parecem relacionar-se numa teia complexa, sendo que o abandono escolar precoce põe em causa o valor instrumental da escola como parte do desenvolvimento pessoal e de preparação para a vida ativa do participante (e.g., Wills e Bonnet, 2015), que muitas vezes este se nega a reconhecer (Santos, 2010). No entanto, sobre este último ponto, com várias participantes deste estudo não parece ser isto que acontece. Quando indagamos sobre o significado que atribuíam à escola antes e depois do abandono, verificamos que todas as participantes possuem uma perceção inalterada, isto é, continuam a reconhecer a sua importância, mas um conjunto de fatores fez com que a decisão do abandono fosse tomada como sendo necessária.

No discurso de sete participantes ficou patente que não pretendem voltar a estudar, e três descrevem claramente a sua intenção de continuar a escolaridade [*“Estudar é importante. Acho que vou voltar a estudar”* (I); *“Agora vivo pela minha filha e tudo que eu sempre queria ser ou fazer será para ela. Por isso tenho ainda mais força de estudar para ser alguém”* (M)]. A decisão de abandonar definitivamente a escola prende-se, nos sete casos, com a maternidade [*“Agora, além de ser mãe para os meus irmãos, também sou mãe para os meus próprios filhos. E toda a responsabilidade da casa está por cima de mim (as crianças, a lavra, os animais, e tudo)”* (N1)]. A dimensão de género, nomeadamente a gravidez e a maternidade, parece, pois, ocupar um lugar central no discurso das participantes deste estudo, nomeadamente na tomada de decisão inicial de deixar de ir à escola e na sua transformação numa decisão definitiva. Esta relação nem sempre está claramente identificada em todos os trabalhos publicados até hoje, embora, no geral, a gravidez e a maternidade sejam consideradas quando se aborda o abandono escolar feminino em África (e.g., Grant e Hallman, 2006).

Como descrevem as jovens mães a sua vivência do efundula, nomeadamente no que diz respeito à decisão de participar (decisão pessoal e/ou de outros), aos significados atribuídos e à influência na vida presente e futura?

Cinco participantes referem que foram as famílias que tomaram a decisão, nomeadamente tios, avô ou pais. O discurso revela o peso da cultura e da tradição nas razões apresentadas pelos pais sobre a tomada de decisão da participação [*“Disse que este rito tem a ver com a nossa cultura e os nossos antepassados”* (S)]. É salientado o significado positivo de a decisão ter sido tomada pelos pais [*“Foi importante para mim o facto de ter sido o meu pai. Senti-me apoiada por isso”* (M)]. No caso de uma participante em que a decisão foi tomada pelos tios, a leitura foi negativa [*“Senti que... parece não pertencemos mais a nossa mãe. A minha mãe disse-me que não queria que eu fizesse efundula”* (D)].

Sete participantes foram previamente avisadas [*“Fui avisada muito tempo antes”* (M)], enquanto as restantes não [*“Até um dia antes de começar eu estava inocente sem saber de nada”* (F)]. As sete jovens que foram avisadas antes deixam patente no seu discurso que a decisão não foi tomada pelas próprias, mas que aceitaram participar respeitando a decisão da família e reconhecendo o valor da tradição. Assumiam assim a obrigatoriedade da situação [e.g., *“Mesmo que eu não esteja de acordo tinha que fazer porque vale a pena, é para manter a tradição”* (N₁)].

Quanto à informação prévia sobre o efundula, quatro participantes afirmam que não possuíam informações [*“Não”* (C); *“Nenhuma”* (T)]. Outras duas participantes referem que foram surpreendidas e levadas à força [*“À tardinha fui buscar a água, e pelo caminho fui cercada por três moços; agarraram-me e disseram: ‘adeus, mocidade’. Foi quando percebi que estavam a me levar para fazer efundula, e as minhas tias já tinham preparado tudo. Tive que lutar com três homens sozinha na mata. Homens mandados pela minha própria família, que lhes pagaram bebidas para me agarrar e me levar para fazer efundula. Ainda por cima me bateram. Cheguei lá no meio das pessoas com os lábios inflamados e dor de cabeça”* (F)].

No que diz respeito ao modo como foi comunicada a decisão, percebemos por exemplo o papel do pai [*“O meu pai chamou-me na olupale dele e disse-me: ‘Minha filha, já estás grande e este ano quero que faças efundula”* (C)].

Quando questionámos sobre o que é o *efundula*, verificamos a existência de perspectivas relacionadas com um sentido mais espiritual e cultural, por exemplo: *“Significa ter uma bênção dos nossos antepassados”* (T); *“Sei que servia para me purificar”* (N₂); *“É um ato cultural da nossa província, que vem desde muito tempo, dos nossos antepassados, e não vai passar. Será sempre transmitida de geração a geração em todos anos. É a nossa identidade cultural de Ovakwanyama”* (L). Esta última participante revela fidelidade às regras, tal como refere Borges (2013). Apenas uma das participantes descreve não atribuir nenhum significado ao *efundula* [*“Significado... não sei. Não tem nenhum significado”* (D)]. Estas perceções das participantes sobre os significados/utilidade deste ritual cultural são descritas pela literatura como uma estrutura de significados, transmitidos tradicionalmente, vividos simbolicamente, a fim de comunicar e desenvolver conhecimentos e atitudes para com a vida, numa lógica informal da vida real e do sentido comum de uma sociedade (e.g., Becker, 2004; Yakuleinge, 2013). Como vemos pelos resultados, o ritual do *efundula* é considerado benéfico para transmitir valores e conhecimentos úteis, para a manutenção da identidade cultural.

Considerando ainda a diversidade de respostas sobre o seu significado, seis participantes descrevem o *efundula* como um casamento tradicional, tal como descrito por diversos autores que o estudaram (e.g., Becker, 2004; Monteiro, 1994). É apresentado também como autorização para namorar, ter atividade sexual [*“É um casamento da nossa tradição, que permite as moças namorarem à vontade mesmo sem terem marido”* (S)] e ter filhos [*“E como os rapazes de hoje em dia já não casam mais. Então as mulheres têm que ser autorizadas a fazer filhos. Efundula é para isso”* (S)], como também foi apontado, por exemplo num trabalho de Rehema e colegas (Rehema, Vehan, Emmanuel e Douglas, 2014) realizado na Tanzânia.

Oito participantes consideram que há diferenças entre quem fez e quem não fez o *efundula*, e estas diferenças estão relacionadas com uma ideia de liberdade, neste caso para quem cumpre o ritual [*“A diferença é que quem já fez efundula é uma rapariga*

livre e desimpedida de fazer as suas escolhas” (C)]. Concordam expressamente que o ritual serve para a legitimação da atividade sexual e conseqüentemente para a maternidade [*“Quando fazemos efundula e depois encontramos algum homem que nos quer, podemos ir à vontade porque já somos casadas*” (L)]. Estas ideias vão ao encontro do apontado por outros autores (e.g., Becker, 2004). No caso de quem não fez o *efundula*, impõe-se um comportamento diferente, no sentido de se honrar a si própria e dignificar a sua família [*“Quem ainda não fez deve se comportar muito bem porque ainda não está autorizada a namorar. E se engravidar, significa que houve uma falha na educação que os pais lhe deram. E isso dá vergonha muito grande para ela e para a família*” (T)].

Apenas duas participantes consideram que nada difere para quem faz ou não o *efundula* [*“Nada. É só porque as meninas que fazem efundula, ficam mais à vontade*” (L); *“Dizem que as meninas que se engravidam sem passar pelo efundula são desonradas. Mas na verdade não lhes acontece nada de mal. Não vão presas, não são expulsas das suas famílias, não lhes dão castigo, não ficam doente, e a vida continua. É a mesma coisa de quem faz efundula, andamos juntas, bebemos juntas, nos engravidamos com os mesmos desgraçados e continuamos todas pobres do mesmo jeito*” (F)].

As participantes descrevem um conjunto de mudanças que aconteceram depois do *efundula*. Entre as mudanças consideradas positivas, destacam o contributo para uma vivência positiva da maternidade [*“Significa que serei uma boa mãe*” (N₂)] e para a situação conjugal [*“Consegui um bom marido...”* (C)]. Quanto a mudanças consideradas negativas, referem por exemplo *“que tudo muda e de repente somos adultas num piscar de olhos, temos que se comportar como adultas. Eu queria ser criança por mais tempo, para brincar mais e aproveitar a minha inocência e tudo daquela fase. É que depois já não pude brincar*” (T). Apenas uma participante associa num determinado momento o *efundula* ao abandono escolar: *“Se não fizesse efundula, eu ainda estaria nas madres a estudar bem e quem sabe me tornaria madre ou até me casaria um dia*” (F).

Ao abordarem as mudanças após o *efundula*, parecem destacar-se o domínio da sexualidade, as relações íntimas, a gravidez e a maternidade. No geral, são descritas

mudanças nas relações com o género masculino: “Com o tempo nos acostumamos com a nova vida e vamos ganhando essa aproximação aos poucos até nos envolvermos com eles. Posso dizer que é essa a mudança” (M); “A minha aproximação com os rapazes depois aumentou” (N2). A gravidez e a maternidade surgem como consequência: “Sim. Depois de *efundula*, nós enfrentamos muitas tentações. Chega um momento que enfraquecemos e depois quando assustamos já estamos grávidas” (D); “É a minha história para toda a vida. Uma das mudanças de *efundula* também é que me tornei mãe” (C). As referências à gravidez na adolescência vão ao encontro dos dados de variadíssimos trabalhos sobre gravidez precoce em África (e.g., Odimegwu e Mkwanaenzi, 2016; UNFPA, 2013).

4. Conclusões

Todas as participantes do nosso estudo deixaram de ir à escola, sendo que a maioria refere que não vai voltar e apenas três dão indicação de que a interrupção que estão a viver é temporária e não definitiva. Há autores (e.g., Polidano, Tabaso e Tseng, 2015) que afirmam que, quanto maior for o tempo decorrido antes do retorno da jovem ao mundo da educação/formação (dentro de qualquer percurso formativo), maior é a possibilidade de ficar, permanentemente, fora dele. Provavelmente tal também acontecerá com as participantes deste estudo, pois o exercício da maternidade (que por diversas vezes surge nos discursos que fazem parte deste trabalho) é um processo que dura toda a vida. E, se tivermos em conta que os dados estatísticos da África subsariana (e.g., United Nations Population Fund, 2017) apontam também para um elevado número de nascimentos por mulher (6,7), estas jovens tornarão a engravidar e terão um número elevado de filhos.

O discurso das participantes identifica o papel central da gravidez nas suas vidas, como também acontecia noutra estudo numa zona diferente de Angola (Flora, 2015), embora apontando aí tonalidades mais negativas. Destacamos no nosso trabalho o facto de as participantes declaradamente associarem a gravidez (e a maternidade) ao *efundula* e às diversas alterações no âmbito dos relacionamentos entre géneros e da sexualidade que descrevem. A relação direta do *efundula* com o abandono escolar não

é destacada. Essa relação parece ser indireta, mediada pela gravidez/maternidade, que por sua vez é associada ao ritual de *efundula*. Este trabalho sublinha, pois, a complexidade da relação que existe entre rituais de iniciação, gravidez e abandono escolar, que outros trabalhos também defendem (e.g., Rehema, Vehan, Emmanuel e Douglas, 2014), e a necessidade de se continuar a estudar o tema.

Especificamente, quanto à forma como a gravidez e o abandono escolar se relacionam, a reflexão não nos parece estar encerrada: tal como em vários outros trabalhos (e.g., Rosenberg *et al.*, 2015), no nosso estudo todas as participantes claramente descrevem a gravidez como prévia ao abandono. No entanto, há trabalhos que se focam na importância do abandono escolar nas gravidezes posteriores (e.g., Manlove, 1998) ou ainda em outros fatores (e.g., Lloyd e Mensch, 2008). Considerando que a África subsariana é a zona do globo com maior prevalência de gravidez adolescente no mundo (e.g., United Nations Population Fund, 2013) e que os nossos resultados reforçam a relação entre gravidez e abandono escolar (que, como referimos, tantos outros trabalhos indicam), a intervenção/prevenção em ambos os domínios mantém-se de enorme importância, podendo ainda tirar-se partido do facto de, ao agirmos no âmbito da gravidez adolescente, estarmos também a agir sobre o abandono escolar.

Destacámos aqui o papel da escola, sugerindo que garantisse um espaço de abordagem de diversas temáticas, considerando a importância do planeamento e da elaboração conjunta das atividades com outros parceiros da comunidade, da formação contínua dos professores e da avaliação das intervenções (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan, e Tan, 2018). De igual modo, seria importante que se proporcionassem conhecimentos, discussões e reflexões sobre a sexualidade junto dos jovens de ambos os géneros e também junto dos pais, antes e após o *efundula*. Mas não parece ser esse o papel da escola, não sendo abordado por nenhuma das participantes. Para além disso, num contexto em que, principalmente as meninas, vivenciam circunstâncias escolares difíceis (por exemplo, distância, falta de materiais) e deixam de ir à escola em grande número (e.g., UNICEF, 2015), a comunidade provavelmente deverá organizar diversas formas de prevenir e intervir nestes domínios, pensando especialmente no género feminino.

Sobre a vivência do ritual, podemos verificar que as percepções das participantes revelam a importância das leis tradicionais impostas pela educação informal que acabam por demonstrar um peso maior na sua vida, face às leis governamentais (neste caso a da escolaridade obrigatória até à 9.ª classe) impostas pela educação formal.

A relação que se deve estabelecer entre os rituais de iniciação e a escola deveria ser de complementaridade. A educação formal é hoje indiscutivelmente considerada importante para enfrentar a complexidade do século XXI, para o desenvolvimento pessoal, mas também para o crescimento e organização dos países (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan e Tan, 2018; Wills e Bonnet, 2015). Quanto à educação tradicional, tem em África uma enorme importância (e.g., Carvalho e Silva, 2009; Kingsley, 2010; Yakuleinge, 2013), *que deve ser valorizada na medida em que possibilita a integração no grupo, a partilha de identidade cultural e a sua manutenção, como aliás indicam os conteúdos das entrevistas realizadas. No caso específico dos rituais de iniciação vividos por muitas jovens no Cunene, como é o efundula, o discurso das participantes do nosso estudo revela a sua relação com interpretações de si e do mundo que podem ter consequências menos positivas quando pensamos no desenvolvimento pessoal e social no mundo global atual. Em Angola estes elementos, especialmente negativos para o género feminino, já foram explorados por outros autores, nomeadamente Carvalho e Silva (2009).*

Este é um estudo exploratório que tem como principal limitação o tamanho reduzido do grupo de participantes, que não permite atingir a saturação teórica. Pretendemos no futuro continuar a recolha de dados, procurando aprofundar o conhecimento sobre o tema em geral e contribuir para posteriores abordagens de prevenção/intervenção no sentido de evitar o abandono escolar das raparigas na província do Cunene, sul de Angola.

5. Referência bibliográficas

- Aomani, F. (2017). *School Persistence and Dropout among Teenage Mothers in Ghana. Understanding the influential factors*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculty of Educational Research, University of Oslo.
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E., & Tan, J. P. (2018). *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Becker, H. (2004). *Efundula – Women’s initiation, gender and sexual identities in colonial and post-colonial Northern Namibia*. In S. Arnfred (Ed.), *Re-thinking Sexualities in Africa* (pp. 35-54) Uppsala: The Nordic Africa Institute.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola – O abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, P. R. (2013). *O declínio dos ritos de passagem e suas consequências para os jovens nas sociedades contemporâneas*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade São Paulo.
- Carvalho, M. J., & Silva, E. A. (2009). Educação em Angola e (des)igualdade de género: Quando a tradição cultural é fator de exclusão. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Chandra-Mouli, V., Camacho, V., & Michaud, P. A. (2013). WHO Guidelines on Preventing Early Pregnancy in Developing Countries. *Journal of Adolescent Health, 52*(5): 517-522.
- Chipalanca, S. I. (2014). *Gravidez na adolescência em Angola: estudo do funcionamento familiar e satisfação com a vida*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Flora, C. C. B. B. S. (2015). *Gravidez na adolescência e (in)sucesso escolar: um estudo qualitativo em escolas secundárias de Benguela*. Dissertação de Mestrado não publicada. Administração e Gestão da Educação, Universidade Portucalense.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2002). *A voz dos adolescentes*. Genebra: UNICEF.
- Grant, M., & Hallman, K. (2006). *Pregnancy-related School Dropout and Prior School Performance in KwaZulu-Natal, South Africa*. New York: The Population Council.

- Kingsley, O. (2010). African *traditional education*. A viable alternative for peace building process in modern Africa. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 2, 136-159.
- Lloyd, C. B., & Mensch, B. S. (2008). Marriage and childbirth as factors in dropping out from school: An analysis of DHS data from sub-Saharan Africa. *Population Studies: A Journal of Demography*, 62(1), 1-13.
- Lynch, A., Lerner, R., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: an examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 6-19.
- Odimegwu, C., & Sibusiso, S. (2016). Factors associated with teen pregnancy in sub-Saharan Africa: A multi-country cross-sectional study. *African Journal of Reproductive Health September (Special Edition)*, 20(3), 94-107.
- Rehema, M., Verhan, B., Emmanuel, M., & Douglas, M. (2014). Effects of initiation rituals to primary and secondary school girls in Morogoro Rural District. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 6 (1), 9-17.
- Richie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 187-220.
- Maracek, J. (2003). Dancing through minefields: Toward a qualitative stance in psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 49-69). Washington, DC: American Psychological Association.
- Monteiro, R. L. (1994). *Os Ambós de Angola antes da independência*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- Mucopela, V. M. (2016). *Abandono escolar em Moçambique: Políticas educativas, cultura local e práticas escolares*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Polidano, C., Tabaso, D., & Tseng, Y. (2015). A second chance at education for early school leavers. *Journal of Education Economics*, 23(3), 358-375.
- Rosenberg, M., Pettifor, A., Miller, W. C., Thirumurthy, H., Emch, M., Afolabi, S. A., Kahn K., Collinson, M., Tollman, S. (2015). Relationship between school dropout and teen pregnancy among rural South African young women. *International Journal of Epidemiology*, 44(3), 928-936.

- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2012). *School Dropout: Patterns, causes, changes and policies. Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2011 – The hidden crisis: armed conflict and education*. Paris: UNESCO.
- Santos, S. I. D. (2010). *Um olhar sobre o abandono escolar no concelho da Trofa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Silva, A. R. A. C. (2014) *Um olhar sobre o abandono escolar: Da compreensão à prevenção e intervenção*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Fernando Pessoa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques* (1st Ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stromquist, N. (2014). *Out-of-School Children: Why gender matters. Background paper prepared for Fixing the Broken. Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Tchifulezi, V.P. (2016). *Abandono escolar no ensino primário em escolas de Benguela: Análise de fatores familiares e curriculares*. Dissertação de Mestrado não publicada. Administração e Gestão da Educação, Universidade Portucalense.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO.
- UNICEF (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the global initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UIS.
- United Nations Population Fund (2017). *Reproductive Health and Rights in an Age of Inequality*. New York: UNFPA.
- United Nations Population Fund (2013). *Motherhood in Childhood: Facing the challenge of adolescent pregnancy*. New York: UNFPA.
- Universidade Católica de Angola (2017). *RME – Relatório do Ministério da Educação da República de Angola*. Luanda: Universidade Católica de Angola.
- Wils, A., & Bonnet, G. (2015). *The Investment Case for Education and Equity*. New York: UNICEF.
- Vasconcelos, M. D. M. C. (3013). *Abandono e absentismo escolar no concelho de Ponta Delgado*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Fernando Pessoa.
- Yakuleinge, G. F. (2013). *O sacro-religioso nos ritos de infância e adolescência de ovakwanyama*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Teologia, Universidade Católica Portuguesa.