

Experiências, afetos e desafios das educadoras rurais em Moçambique: uma análise compreensiva das práticas pedagógicas cotidianas no território de Nampula

Experiences, affections, and challenges of rural educators in Mozambique: comprehensive analysis of everyday pedagogical practices in the territory of Nampula

Experiencias, afectos y desafíos de las educadoras rurales en Mozambique: un análisis comprensivo de las prácticas pedagógicas cotidianas en el territorio de Nampula

Francelina Jaime Walaque*
Alzira Jotó Maembo**

*Mestre em Planejamento Territorial e doutoranda em Agronegócio pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil – francy.walaque@gmail.com

**Professora vinculada ao Ministério de Educação e Cultura de Moçambique; mestranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Brasil – alziramaembo@gmail.com

Recebido em 10/06/2026. Aceito para publicação em 07/09/2026.
Versão online publicada em 06/10/2026 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo compreender as experiências vividas por educadoras rurais no contexto moçambicano, com foco específico na província de Nampula, a partir de suas práticas pedagógicas cotidianas. Fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas compreensivas como principal procedimento metodológico, buscando dar voz às educadoras e apreender os sentidos, afetos, desafios e estratégias construídos no exercício da docência em territórios marcados por desigualdades sociais, limitações infraestruturais e especificidades culturais. A análise evidencia que as práticas educativas no meio rural ultrapassam o espaço formal da sala de aula, estando profundamente imbricadas com o território, a comunidade e as condições de vida locais. Os resultados revelam que, apesar das adversidades, as educadoras desenvolvem práticas pedagógicas sustentadas por vínculos afetivos, compromisso social e formas de resistência cotidiana, reafirmando o papel central da educação rural na construção de identidades, na valorização dos saberes locais e na promoção da justiça social. Conclui-se que ouvir as educadoras rurais é fundamental para o fortalecimento de políticas públicas educacionais sensíveis ao território e às realidades vividas no meio rural moçambicano.

Palavras-chave: Educação rural. Educadoras rurais. Entrevistas compreensivas. Nampula. Moçambique.



Abstract:

This article aims to understand the lived experiences of rural educators in the Mozambican context, with a specific focus on the province of Nampula, based on their everyday pedagogical practices. It adopts a qualitative approach, using comprehensive interviews as the main methodological procedure, seeking to give voice to educators and to apprehend the meanings, affections, challenges, and strategies constructed in the exercise of teaching in territories marked by social inequalities, infrastructural limitations, and cultural specificities. The analysis shows that educational practices in rural settings go beyond the formal classroom space, being deeply intertwined with the territory, the community, and local living conditions. The results reveal that, despite adversities, the educators develop pedagogical practices sustained by affective bonds, social commitment, and forms of everyday resistance, reaffirming the central role of rural education in the construction of identities, the valorization of local knowledge, and the promotion of social justice. It is concluded that listening to rural educators is essential for strengthening educational public policies that are sensitive to territorial contexts and to the realities experienced in rural Mozambique.

Keywords: Rural education. Rural educators. Comprehensive interviews. Nampula. Mozambique.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo comprender las experiencias vividas por las educadoras rurales en el contexto mozambiqueño, con un enfoque específico en la provincia de Nampula, a partir de sus prácticas pedagógicas cotidianas. Adopta un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas comprensivas como principal procedimiento metodológico, con el fin de dar voz a las educadoras y captar los significados, afectos, desafíos y estrategias construidos en el ejercicio de la enseñanza en territorios marcados por desigualdades sociales, limitaciones de infraestructura y especificidades culturales. El análisis muestra que las prácticas educativas en los entornos rurales van más allá del espacio formal del aula, estando profundamente entrelazadas con el territorio, la comunidad y las condiciones de vida locales. Los resultados revelan que, a pesar de las adversidades, las educadoras desarrollan prácticas pedagógicas sustentadas en vínculos afectivos, compromiso social y formas de resistencia cotidiana, reafirmando el papel central de la educación rural en la construcción de identidades, la valorización de los saberes locales y la promoción de la justicia social. Se concluye que escuchar a las educadoras rurales es fundamental para fortalecer políticas públicas educativas sensibles a los contextos territoriales y a las realidades vividas en las zonas rurales de Mozambique.

Palabras clave: Educación rural. Educadoras rurales. Entrevistas comprensivas. Nampula. Mozambique.

1. Introdução

Estudos sobre identidade docente e prática profissional no meio rural evidenciam que as professoras constroem e ressignificam continuamente seus saberes, experiências e estratégias pedagógicas a partir das demandas do território onde atuam. Nesse processo, articulam vivências pessoais e profissionais que contribuem para a constituição de identidades docentes vinculadas às ruralidades contemporâneas (Mota; Silva; Rios, 2017).

Paralelamente, pesquisas recentes ressaltam a necessidade de contextualização dos conteúdos curriculares e da adoção de metodologias que incorporem a realidade sociocultural dos estudantes do campo, superando a simples reprodução de modelos educacionais urbanos e valorizando os saberes locais, as práticas produtivas e as relações comunitárias (Silva; Oliveira; Ferreira, 2024).

A literatura especializada destaca que compreender as adversidades vivenciadas pelas educadoras rurais, como a carência de materiais didáticos, as lacunas na formação inicial e

continuada e a atuação em territórios marcados pela pobreza e exclusão social, é indispensável para formular políticas públicas educacionais que atendam às especificidades dessas realidades (Mendes Feitas; Toutonge; Santos, 2023).

No contexto moçambicano, essas questões assumem relevância particular em razão das desigualdades regionais, das dinâmicas territoriais e das especificidades culturais que caracterizam o espaço rural. Apesar do crescimento da produção científica sobre educação rural, ainda são limitados os estudos que aprofundam as experiências vividas pelas educadoras em seu cotidiano profissional, especialmente na província de Nampula. Essa lacuna evidencia a necessidade de investigações que privilegiem a escuta das próprias docentes, permitindo compreender os sentidos atribuídos à prática educativa, bem como os afetos, desafios e estratégias construídos no exercício da profissão.

Nesse cenário, a escola rural configura-se como um espaço social ampliado, no qual as práticas pedagógicas dialogam constantemente com as dinâmicas culturais, econômicas e produtivas das comunidades. Estudos realizados na província de Nampula demonstram que a integração entre atividades educativas e práticas agrícolas locais contribui para fortalecer os vínculos entre escola, comunidade e território, favorecendo processos educativos mais contextualizados e socialmente significativos (Albino, 2025).

A dimensão afetiva também se apresenta como elemento central na prática pedagógica em contextos rurais. Inspiradas em perspectivas freireanas, diversas pesquisas apontam que os vínculos estabelecidos entre educadoras e educandos desempenham papel fundamental no engajamento escolar, na permanência dos estudantes e na construção de ambientes educativos mais inclusivos, em regiões marcadas por dificuldades socioeconômicas (António, 2024). Nessa perspectiva, o afeto ultrapassa a esfera subjetiva e assume caráter pedagógico, sustentando práticas educativas fundamentadas no diálogo, na empatia e no reconhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, as educadoras rurais enfrentam múltiplos desafios no exercício de suas atividades. Entre os principais obstáculos, destacam-se a precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de recursos didáticos e as limitações da formação docente. Conforme argumenta Juliasse (2022), o sistema educacional moçambicano é permeado por tensões históricas e estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino, sobretudo nas áreas rurais. Adicionalmente, pesquisas sobre a capacitação de professores indicam que a ausência de políticas continuadas e efetivas agrava as dificuldades vivenciadas em sala de aula (Chalenga, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de dialogar com as realidades locais e contribuir para o desenvolvimento das comunidades rurais. Nesse sentido, abordagens como a pedagogia da alternância e a valorização dos saberes tradicionais têm sido apontadas como estratégias promissoras para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento comunitário, a valorização da agricultura familiar e o fortalecimento das identidades territoriais.

Além disso, a literatura recente tem incorporado a perspectiva de gênero nas análises sobre educação rural em Moçambique, destacando os desafios específicos enfrentados pelas educadoras. Para além das responsabilidades profissionais, muitas dessas mulheres acumulam funções familiares e comunitárias, circunstância que amplia as exigências associadas ao exercício da docência. Apesar dessas dificuldades, estudos no campo da educação popular evidenciam que as educadoras desenvolvem práticas fundamentadas no cuidado, na solidariedade e na resistência, assumindo papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e socialmente comprometida (Marques; Sousa; Rosal, 2021).

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender as experiências, os afetos e os desafios vivenciados pelas educadoras rurais da província de Nampula, Moçambique. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva fenomenológica e operacionalizada por meio de entrevistas compreensivas, buscando apreender os significados atribuídos pelas participantes às suas experiências profissionais. Ao privilegiar a voz das educadoras, a pesquisa pretende contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a realidade da educação rural moçambicana e oferecer subsídios para o fortalecimento de políticas e práticas educacionais mais sensíveis às especificidades dos territórios rurais.

2. Metodologia

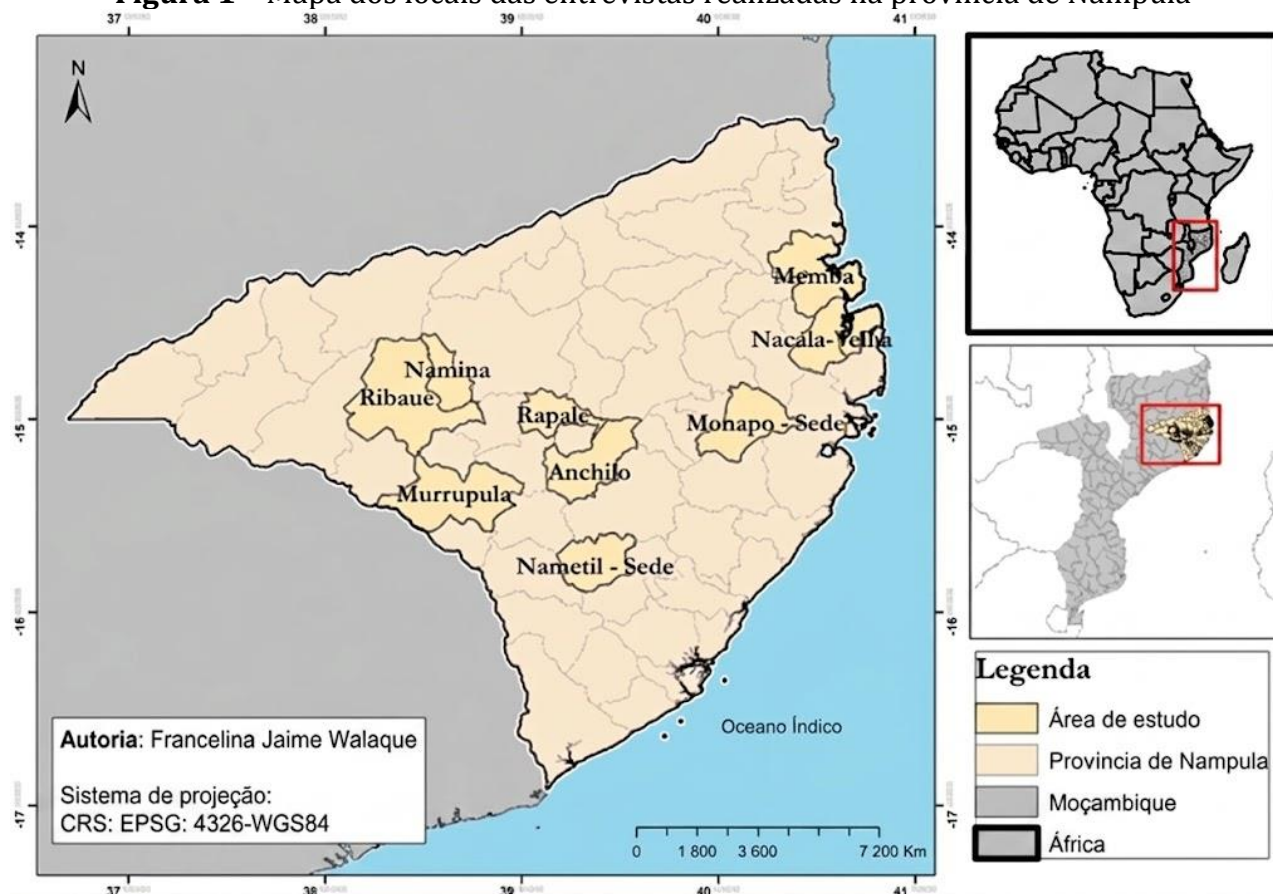
2.1 Área de estudo

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2022), Moçambique possui uma área aproximada de 801.590 km² e localiza-se no sudeste da África, na costa do Oceano Índico, fazendo fronteira ao norte com a Tanzânia; a oeste com Malawi, Zâmbia e Zimbábue; ao sul e sudoeste com a África do Sul e Essuatíni; e a leste com o Oceano Índico. O país é composto por 11 províncias e conquistou a sua independência em 25 de junho de 1975, após quase cinco séculos de dominação colonial.

Em termos geográficos, a área provincial situa-se aproximadamente entre as latitudes 13°30' e 16°30' Sul e as longitudes 38°30' e 40°30' Leste, conforme delimitações espaciais utilizadas em estudos baseados nos dados do INE (INE, 2022). Essa amplitude territorial evidencia a diversidade de paisagens e condições naturais presentes na província, que incluem zonas costeiras, planícies e áreas de relevo suave no interior. Limita-se ao norte com a província de Cabo Delgado, a leste com o Oceano Índico, a oeste com as províncias da Zambézia e Niassa e, ao sul, com as províncias de Sofala e Tete.

A pesquisa foi desenvolvida em localidades rurais vinculadas aos postos administrativos do município e dos distritos da província de Nampula, abrangendo diferentes contextos territoriais e educacionais. A seleção das comunidades procurou contemplar a diversidade socioterritorial da região, permitindo captar distintas experiências relacionadas à educação rural e às práticas docentes desenvolvidas nesses espaços, como ilustra o mapa (Figura 1).

Figura 1 – Mapa dos locais das entrevistas realizadas na província de Nampula



Fonte: os autores (2024).

2.2 Métodos utilizados

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na perspectiva fenomenológica, por possibilitar a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências vividas no contexto da educação rural no Norte de Moçambique. A investigação articula contribuições teóricas de diferentes autores com os relatos produzidos pelos participantes da pesquisa, buscando compreender as territorialidades, os desafios e as experiências educativas construídas nos contextos rurais.

Para a produção dos dados, utiliza-se a entrevista compreensiva como principal instrumento de coleta de informações. Essa técnica favorece a aproximação entre pesquisador e participante, permitindo acessar percepções, interpretações e sentidos atribuídos às experiências cotidianas. Posteriormente, os dados obtidos são analisados e interpretados à luz do referencial teórico adotado, estabelecendo um diálogo entre as narrativas dos sujeitos e as contribuições da literatura especializada (Bogdan; Biklen, 1994).

A opção pela abordagem fenomenológica justifica-se pela sua capacidade de apreender a essência das experiências vividas, valorizando a subjetividade e os significados construídos pelos participantes em seus contextos sociais e territoriais. Nessa perspectiva, busca-se compreender os fenômenos a partir da descrição e interpretação das experiências relatadas, evitando a imposição de categorias ou teorias previamente definidas (Bicudo, 2011; Husserl, 2020).

No campo educacional, a valorização das experiências dos sujeitos encontra respaldo nas contribuições de Freire (1996), para quem a construção do conhecimento ocorre por meio do diálogo, da reflexão crítica e da compreensão da realidade concreta dos indivíduos. Dessa forma, a abordagem qualitativa fenomenológica mostra-se adequada para investigar as experiências das educadoras rurais, possibilitando uma análise aprofundada das dimensões afetivas, territoriais, sociais e pedagógicas que permeiam suas práticas educativas.

2.3 Entrevista Compreensiva

A presente pesquisa adota a Entrevista Compreensiva como principal técnica de produção de dados, conforme proposta metodológica desenvolvida por (Kaufmann, 2013). Essa abordagem diferencia-se dos modelos tradicionais de investigação ao privilegiar a construção progressiva do objeto de estudo a partir das interações estabelecidas em campo. Nessa perspectiva, o conhecimento emerge da relação entre pesquisador e participante, permitindo compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas cotidianas.

Segundo Kaufmann (2013), é nas situações de interação mais espontâneas e contextualizadas que se revelam elementos fundamentais para a compreensão da realidade social. A entrevista deixa de ser apenas um instrumento de coleta de informações e passa a constituir um espaço de produção de conhecimento, no qual as narrativas dos participantes contribuem para a construção de interpretações teóricas acerca do fenômeno investigado.

A valorização da palavra enquanto expressão concreta da experiência humana possibilita captar aspectos da realidade social, cultural e territorial vivenciada pelos sujeitos. Nesse sentido, as falas das participantes constituem uma importante fonte de produção de dados, permitindo identificar percepções, significados, desafios e estratégias construídas no cotidiano profissional. A abordagem compreensiva exigiu das pesquisadoras uma postura reflexiva e sensível às hipóteses emergentes, buscando apreender tanto os elementos explicitamente enunciados quanto aqueles que se manifestam de forma implícita nas narrativas (Kaufmann, 2013).

Foram realizadas 13 entrevistas como ilustra a tabela 1, com educadoras do ensino primário que atuam em diferentes comunidades rurais da província de Nampula. A escolha das participantes fundamentou-se na relevância de suas experiências profissionais para a compreensão da realidade educacional rural. O conjunto das entrevistas possibilitou identificar desafios, percepções e estratégias construídas no exercício da docência, bem como compreender as relações estabelecidas entre territorialidade, educação e desenvolvimento local. Os relatos evidenciaram ainda a importância das educadoras como mediadoras entre a escola, a comunidade e os saberes locais, desempenhando papel fundamental na construção de práticas educativas contextualizadas e socialmente significativas.

Tabela 1 - Entrevistas realizadas com as professoras

Província	Distrito/Localidade	Entrevistado	Total
Nampula	Namina	Professora do ensino primário	1
Nampula	Ribaue	Professora do ensino primário	3
Nampula	Nampula	Professora do ensino primário	2
Nampula	Rapale	Professora do ensino primário	1
Nampula	Anchilo	Professora do ensino primário	1
Nampula	Nametil -Sede	Professora do ensino primário	1
Nampula	Monapo-Sede	Professora do ensino primário	1
Nampula	Nacala-a-Velha	Professora do ensino primário	2
Nampula	Memba	Professora do ensino primário	1

Fonte: os autores (2024).

No posto administrativo de Nampula, as entrevistas foram realizadas nas localidades de Namina, Ribáuè, Nampula, Rapale, Anchilo e Nametil-Sede, todas elas professoras do ensino primário. O número de entrevistadas nesse conjunto de localidades totalizou oito educadoras, sendo três delas provenientes da localidade de Nampula, o que permitiu uma maior diversidade de percepções sobre a prática educativa em contextos rurais.

Nos postos administrativos dos distritos de Nampula, a pesquisa abrangeu as localidades de Monapo-sede, Nacala-a-Velha e Memba. Nesses espaços, foram entrevistadas cinco professoras do ensino primário, destacando-se a localidade de Nacala-a-Velha, com duas participantes, o que possibilitou aprofundar a compreensão das dinâmicas educativas nesse território específico.

2.4 Fenomenologia

A presente pesquisa fundamenta-se no método fenomenológico por possibilitar a compreensão dos fenômenos tal como são vividos, percebidos e experienciados pelas educadoras rurais, priorizando a descrição das experiências antes de qualquer interpretação teórica ou explicação causal. Inspirada na fenomenologia de Edmund Husserl, a investigação parte do pressuposto de que a realidade social pode ser compreendida por meio da análise das experiências vividas pelos sujeitos, valorizando os significados que atribuem aos fenômenos de seu cotidiano (Husserl, 2020).

A fenomenologia propõe o retorno à experiência vivida como ponto de partida para a produção do conhecimento, orientando o pesquisador a descrever rigorosamente os fenômenos tal como se manifestam à consciência dos participantes (Husserl, 2020). Nessa perspectiva, a experiência constitui a base para a compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos em sua relação com o mundo.

Outro conceito central da fenomenologia refere-se à intencionalidade da consciência. Para Husserl (2020), toda consciência está sempre direcionada a algo, seja um objeto, uma percepção, uma lembrança ou uma experiência. Merleau-Ponty (1999) complementa essa compreensão ao enfatizar que a percepção se constitui na relação dinâmica entre sujeito e mundo, sendo por meio dela que os significados são produzidos e compartilhados. Assim, a investigação fenomenológica busca compreender como os fenômenos se constituem nas experiências concretas dos sujeitos.

No campo educacional, a fenomenologia apresenta-se como uma abordagem adequada para compreender as vivências, os sentidos e as percepções construídos pelas educadoras em seu cotidiano profissional. Segundo Bicudo (2011), a pesquisa fenomenológica permite compreender os significados atribuídos às experiências humanas, favorecendo a identificação de elementos essenciais presentes nas práticas educativas e nas relações estabelecidas pelos sujeitos com seu contexto social e territorial.

Dessa forma, a adoção da fenomenologia neste estudo possibilita compreender as experiências das educadoras rurais do Norte de Moçambique a partir de suas próprias perspectivas, valorizando os sentidos atribuídos às suas práticas pedagógicas, às relações comunitárias e às territorialidades que permeiam o exercício da docência.

2.5 Redução Fenomenológica (Epoché)

A redução fenomenológica, também denominada *epoché*, constitui um dos fundamentos centrais do método fenomenológico. Esse procedimento consiste na suspensão provisória de julgamentos, crenças e pressupostos prévios acerca do fenômeno investigado, permitindo que ele seja compreendido a partir da forma como se manifesta à consciência dos participantes (Husserl, 2020).

Por meio da *epoché*, o pesquisador procura adotar uma postura de abertura diante das experiências relatadas pelos sujeitos, buscando minimizar a influência de concepções prévias durante o processo investigativo. Esse procedimento não implica negar a realidade ou abandonar conhecimentos acumulados, mas possibilita uma aproximação mais rigorosa e sensível do fenômeno estudado (Husserl, 2020).

Na perspectiva fenomenológica, a redução fenomenológica tem como objetivo favorecer a compreensão das essências dos fenômenos por meio da descrição das experiências vividas, evitando explicações causais ou interpretações antecipadas. Dessa forma, a atenção do pesquisador volta-se para os significados emergentes das narrativas dos participantes e para a maneira como estes percebem e interpretam suas experiências (Husserl, 2020).

No campo das ciências humanas e da educação, a *epoché* assume papel relevante por favorecer uma escuta atenta e reflexiva das experiências dos sujeitos. Merleau-Ponty (1999) argumenta que a percepção constitui um processo ativo de construção de sentidos, no qual o indivíduo se relaciona continuamente com o mundo vivido. Assim, a suspensão dos

pressupostos contribui para uma compreensão mais profunda das experiências humanas em seus contextos específicos.

3. Desenvolvimento

Os resultados evidenciam que a educação rural no Norte de Moçambique é produzida em territorialidades marcadas por limitações infraestruturais, desigualdades socioespaciais e reduzida presença do Estado. Entretanto, as narrativas das educadoras revelam também a existência de estratégias de adaptação, criatividade e resistência que contribuem para a manutenção das atividades educativas, reafirmando a escola rural como um espaço de construção social, negociação e esperança.

Os resultados evidenciam que a educação rural no Norte de Moçambique é produzida em territorialidades marcadas por limitações infraestruturais, desigualdades socioespaciais e reduzida presença do Estado. Entretanto, as narrativas das educadoras revelam também a existência de estratégias de adaptação, criatividade e resistência que contribuem para a manutenção das atividades educativas, reafirmando a escola rural como um espaço de construção social, negociação e esperança.

Depoimentos de professoras de Namina, Rapale, Nampula, Nametil-Sede, Monapo-Sede e Memba evidenciam a escassez ou ausência de salas adequadas, bibliotecas, carteiras, água potável, saneamento, eletricidade e materiais didáticos, com aulas em estruturas improvisadas ou ao ar livre. Docentes de Nametil-Sede, Monapo-Sede e Memba relatam que essas limitações ferem a dignidade do processo educativo, e educadoras de Memba reforçam que o espaço físico sem recursos não cumpre sua função social. Essas realidades dialogam com a visão de território de Santos (2006), as relações de poder e apropriação em Haesbaert (2018) e as assimetrias histórico-estruturais abordadas por Cabaço (2009), além do alinhamento com os diagnósticos do Plano Estratégico da Educação de Moçambique (Moçambique, 2020) e da UNESCO (2026).

A escassez exige adaptações diárias: professoras de Nampula explicam o esforço constante para suprir carências, enquanto docentes de Rapale advertem que a criatividade não substitui políticas públicas estruturantes. Educadoras de Namina, Nametil-Sede, Monapo-Sede e Memba afirmam que essas restrições alimentam a evasão escolar e afetam a dignidade humana. A problemática fundamenta-se nos conceitos de desumanização em Freire (1987), na materialização das desigualdades escolares em Arroyo (2012), na defesa de ambientes seguros para a formação humana em Caldart (2012) e nos alertas da UNESCO (2026).

Diante do aumento do acesso sem a devida expansão de infraestrutura, geram-se turmas superlotadas (UNESCO, 2024; 2026). Essa condição nega o direito à qualidade (Arroyo, 2012), inviabiliza o diálogo problematizador (Freire, 1996), explicita a distribuição desigual de investimentos (Santos, 2006) e gera desgaste profissional (Tardif; Lessard, 2008).

Relatos de professoras de Rapale, Nampula, Nametil-Sede, Monapo-Sede e Memba destacam a falta crônica de livros, cadernos, mapas e quadros. Frente a isso, docentes dessas mesmas regiões recorrem a recursos locais para criar materiais alternativos: professoras de Nampula detalham a confecção artesanal desses apoios, e educadoras de Rapale definem a criatividade como estratégia de resistência. A literatura e relatórios institucionais (UNESCO, 2024; 2026; Tardif; Lessard, 2008) indicam que a escassez afeta o desempenho e que, embora os saberes nasçam da prática, a improvisação contextualizada não desresponsabiliza o Estado de seus deveres.

Para as educadoras de Memba, Namina, Nametil-Sede, Monapo-Sede, Nampula e Nacala-a-Velha, garantir o direito à educação vai além da matrícula, exigindo condições dignas. Essa posição apoia-se nos marcos da Onu (1948, 2015), no Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (Moçambique, 2020) e nas reflexões de Freire (1996) e UNESCO (2024; 2026).

Educadoras de Nampula e de outras áreas rurais relatam que a fome e o cansaço por longas caminhadas causam absenteísmo e baixo desempenho. As professoras de Nampula ressaltam que refeições escolares e distribuição de uniformes são estímulos essenciais para a permanência dos alunos. O relato fundamenta-se nos dados da Fao (2022), WFP (2022) e UNESCO (2024; 2026) sobre a indissociabilidade entre alimentação, proteção social e aprendizagem.

Professoras de Nampula, Rapale, Nametil-Sede, Memba e Nacala-a-Velha relatam os impactos severos dos casamentos prematuros e dos ritos de iniciação. Docentes de Nampula explicam que, após os ritos, as jovens assumem papéis de adultas e deveres domésticos que levam ao abandono escolar. Professores de Rapale e Nametil-Sede alertam que a gravidez e o casamento precoce, usados por famílias vulneráveis para abrandar a pobreza, minam o futuro das estudantes. Em resposta, educadoras de Memba e Nacala-a-Velha advogam por um diálogo sensível com lideranças e famílias para conciliar tradição e direito à educação. O panorama alinha-se aos dados da UNICEF (2023) e da UNESCO (2024; 2026).

Diante do isolamento, professoras de Nacala-a-Velha contam que buscam se atualizar autonomamente recorrendo a livros, bibliotecas, redes sociais, plataformas digitais e trocas entre pares, embora a falta de energia, internet e equipamentos limite os esforços virtuais. Tais

iniciativas encontram respaldo em Tardif e Lessard (2008), Freire (1996), Nóvoa (2019) e Caldart (2012), ao passo que Moçambique (2020) e UNESCO (2024; 2026) reforçam a necessidade de ação estatal para superar as barreiras tecnológicas rurais.

Relatos de docentes de Namina, Nampula, Nacala-a-Velha, Memba, Nametil-Sede, Monapo-Sede e Rapale atestam a acentuada disparidade entre o ensino urbano e o rural, interpretada por Moçambique (2020) e UNESCO (2024; 2026). Apesar de todas as barreiras, professoras de Rapale, Nampula, Nacala-a-Velha, Memba e Namina demonstram elevado compromisso ético e pertencimento comunitário, encarando o ensino como transformação social, atitude que encontra eco em Freire (1996), Nóvoa (2019) e UNESCO (2024).

Diante da insuficiência de recursos institucionais, observa-se que parte das educadoras recorre a equipamentos adquiridos com recursos próprios, como computadores portáteis e telefones celulares, para desenvolver suas atividades pedagógicas. Esse cenário evidencia processos de transferência de responsabilidades institucionais para os docentes, fenômeno analisado por Apple (2006) ao discutir os efeitos das reformas educacionais orientadas pela redução da participação estatal na provisão de recursos e serviços educacionais. Nesse contexto, os dados estatísticos revelam não apenas a existência de carências materiais, mas também mecanismos de precarização do trabalho docente.

Os desafios sociais e pedagógicos identificados apresentam distribuição relativamente equilibrada entre dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, fatores socioculturais e sobrecarga profissional, indicando a interdependência desses elementos. Os resultados reforçam as análises de Castiano *et al.* (2019), que destacam a existência de tensões entre as orientações do sistema educacional formal e as racionalidades socioculturais presentes nas comunidades moçambicanas. Aspectos como trabalho infantil, ritos de iniciação e casamentos prematuros demonstram que os processos educativos estão profundamente articulados às dinâmicas sociais e culturais dos territórios rurais.

A elevada incidência de dificuldades de aprendizagem associadas à superlotação das turmas e às más condições físicas das escolas evidencia a influência direta do ambiente escolar sobre os resultados educacionais. Nessa perspectiva, os achados convergem com as reflexões da UNESCO (2023), que enfatizam a importância das condições materiais e simbólicas da escola para a permanência e o sucesso dos estudantes, especialmente em contextos rurais. Os dados sugerem, portanto, que políticas centradas exclusivamente na ampliação do acesso e das matrículas não são suficientes para garantir processos efetivos de aprendizagem.

Apesar das adversidades identificadas, os resultados também revelam a presença de discursos e práticas voltados para a valorização da qualidade do ensino e para a formação crítica dos estudantes. Essas manifestações podem ser compreendidas como expressões de resistência pedagógica e de construção de alternativas diante das limitações estruturais enfrentadas pelas comunidades escolares. Sob essa perspectiva, Haesbaert (2018) argumenta que as territorialidades não se restringem a relações de dominação, mas constituem também espaços de apropriação, ressignificação e reinvenção. Assim, mesmo em contextos marcados pela precariedade, as educadoras desenvolvem práticas que fortalecem a função social da escola e reafirmam seu papel como espaço de transformação social e construção de esperança.

4. Considerações finais

Ao longo deste estudo, analisou-se a educação rural no Norte de Moçambique a partir das narrativas de educadoras, articulando dados qualitativos categorizados, análise estatística descritiva, representações gráficas, discussão teórica e correlação das informações obtidas. Com base nesse percurso analítico, constatou-se que a educação rural se desenvolve em territorialidades profundamente marcadas pela precariedade material, pela invisibilidade política e por desigualdades socioespaciais persistentes, que condicionam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

A análise estatística evidenciou que a precariedade da infraestrutura física constitui uma realidade recorrente em todas as comunidades investigadas, manifestando-se por meio da ausência ou degradação de edifícios escolares, da superlotação das salas de aula e da inexistência de serviços básicos, como água potável, energia elétrica e instalações sanitárias adequadas. Esses elementos demonstram que a escola rural enfrenta limitações estruturais que comprometem o exercício de sua função educativa e refletem a histórica marginalização dos territórios rurais no âmbito das políticas públicas.

No que se refere aos materiais didáticos e às tecnologias educacionais, os resultados revelaram a persistência de dificuldades relacionadas à escassez de livros, à inexistência de bibliotecas, aos atrasos na distribuição de manuais escolares e às limitações no acesso a recursos tecnológicos. Tais condições restringem as oportunidades de aprendizagem e reduzem as possibilidades de inovação pedagógica. Além disso, a utilização de equipamentos adquiridos com recursos próprios pelas educadoras evidencia processos de responsabilização

individual diante da insuficiência do suporte institucional, contribuindo para a intensificação da precarização do trabalho docente.

Os desafios sociais e pedagógicos identificados demonstram que a educação rural está profundamente articulada às dinâmicas socioculturais presentes nos territórios investigados. Aspectos como o trabalho infantil nas atividades agrícolas, os ritos de iniciação, os casamentos prematuros, as dificuldades de aprendizagem, a desmotivação discente e o risco de evasão escolar revelam a complexidade dos fatores que influenciam a trajetória educacional dos estudantes. A correlação entre as diferentes categorias analisadas indica que esses desafios atuam de forma interdependente, reforçando-se mutuamente e ampliando os obstáculos enfrentados pelas comunidades escolares.

Os resultados também evidenciaram associações entre a precariedade da infraestrutura física, a escassez de recursos pedagógicos, o aumento das dificuldades de aprendizagem, a sobrecarga docente e os riscos de abandono escolar. Dessa forma, os problemas educacionais identificados não podem ser compreendidos como resultado de fatores individuais, mas como expressão de condicionantes territoriais, sociais, econômicos e institucionais que estruturam a realidade da educação rural no Norte de Moçambique.

Apesar das limitações observadas, a pesquisa revelou a capacidade de agência das educadoras, que desenvolvem estratégias pedagógicas criativas, práticas de solidariedade profissional e iniciativas voltadas à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes. Essas ações constituem importantes formas de resistência cotidiana e demonstram o compromisso das docentes com a construção de uma educação socialmente relevante e contextualizada às realidades locais.

Conclui-se, portanto, que a compreensão da educação rural no Norte de Moçambique exige uma abordagem integrada, capaz de articular as condições materiais da escola, as territorialidades socioculturais e a valorização do trabalho docente. A garantia do direito à educação não depende apenas da expansão do acesso escolar, mas também da implementação de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, recursos pedagógicos suficientes, formação continuada de professores e condições dignas de ensino e aprendizagem.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise das relações entre território, educação e desenvolvimento rural, incorporando diferentes atores sociais e ampliando a abrangência territorial dos estudos. Tal perspectiva poderá contribuir para a

formulação de políticas educacionais mais sensíveis às especificidades das comunidades rurais e comprometidas com a redução das desigualdades educacionais e territoriais em Moçambique.

5. Referências

ALBINO, Alexandre; XAVIER, Ricardo Acácio. A escola na machamba do camponês como estratégia de promoção da agricultura familiar em Rapale, Nampula – Moçambique. *Cognitus Interdisciplinary Journal*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 292-312, 2025. Disponível em: <https://ojs.editoracognitus.com.br/index.php/revista/article/view/114>. Acesso em: 17 set. 2026.

ALBINO, Alexandre; XAVIER, Ricardo Acácio. A escola na machamba do camponês como estratégia de promoção da agricultura familiar em Rapale, Nampula – Moçambique. *Cognitus Interdisciplinary Journal*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 292-312, 2025. Disponível em: <https://ojs.editoracognitus.com.br/index.php/revista/article/view/114>. Acesso em: 17 set. 2026.

ANTÓNIO, Sérgio Bernardo. Educação para a Liberdade no ensino médio em Moçambique: Uma Análise a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Afro-Brasileiras, Redenção, v. 4, n. Especial II, p. 254-278, nov. 2024. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1964>. Acesso em: 17 set. 2026.

APPLE, Michael W. **Educating the "right" way**: markets, standards, God, and inequality. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa**: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>. Acesso em: 18 set. 2026.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 17 set. 2026.

CASTIANO, José P.; RABOCO, Ricardo; MUIANGA, Stélia; PEREIRA, Dulce Maria Passades; MORAIS, Manuel José de (org.). **Moçambique Neoliberal**: perspectivas críticas teóricas e da práxis. Quelimane: Ethale Publishing: Editora Educar, 2019.

CHALENGA, Damasco Rocha Mateus; GUIRAGUIRA, Emília Maria José; NAPAPACHA, Vital de Melo Lopes; NUNES, Claudio Pinto. Educação em Moçambique: tendências de formação de professores de ciências naturais e matemática. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 9, p. e024009, 2024. Disponível em: <https://periodicos.itapetininga.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/525>. Acesso em: 17 set. 2026.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). **The State of Food Security and Nutrition in the World 2022**: repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable. Rome: FAO, 2022. Disponível em: <https://www.fao.org/documents/card/en/c/cc0639en>. Acesso em: 17 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Child Marriage in Eastern and Southern Africa**: A statistical profile. New York: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/child-marriage-in-eastern-and-southern-africa/>. Acesso em: 17 set. 2026.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018. E-book.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**: cinco lições. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Anuário Estatístico 2022** / Statistical Yearbook 2022: Moçambique. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2023. Disponível em: <https://www.ine.gov.mz>. Acesso em: 17 set. 2026.

JULIASSE, Arlindo Cornélio Ntunduatha. Moçambique e suas complexidades educacionais: tensões e resistências nos processos de educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e10602, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/10602>. Acesso em: 17 set. 2026.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARQUES, Zelia Vanuza; SOUSA, Romier da Paixão; ROSAL, Louise Ferreira. Educação popular e agroecologia: contribuições para a construção da política de assistência técnica e extensão rural equitativa no Brasil. **Extensão Rural**, Santa Maria, v. 28, n. 1, e5, p. 1-31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/62653>. Acesso em: 17 set. 2026.

MENDES FREITAS, Maria Natalina; TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação do/no campo: experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 39, p. 1047-1066, set./dez. 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1866>. Acesso em: 17 set. 2026.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tópicos). ISBN 85-336-1033-5.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: MINEDH, 2020. Disponível em: <https://www.mined.gov.mz/PAGS/DOCUMENTOS/PEE2020-2029.pdf>. Acesso em: 17 set. 2026.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente e ruralidades contemporâneas: identidade e diferença nas escolas rurais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 848-863, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10006>. Acesso em: 17 set. 2026.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 17 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 17 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Global Education Monitoring Report 2024: Leadership in education: lead for learning**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391216>. Acesso em: 17 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Education for All and Rural Transformation Report**. Paris: UNESCO, 2026. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 17 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Global Education Monitoring Report 2023: technology in education: a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>. Acesso em: 18 set. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006. 392 p.

SILVA, Elaine Santos da; OLIVEIRA, Kelly Almeida de; FERREIRA, Jhonatan Wendell Tavares. Raízes e horizontes: desafios e potencialidades na educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, e16450, 2024. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/16450>. Acesso em: 18 set. 2026.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WORLD FOOD PROGRAMME (WFP). **State of School Feeding Worldwide 2022**. Rome: World Food Programme, 2023. Disponível em: <https://www.wfp.org/publications/state-school-feeding-worldwide-2022>. Acesso em: 17 set. 2026.

Contribuição das autoras (de acordo com a taxonomia [CRediT](#)):

Francelina Jaime Walaque – participou da conceituação, metodologia, curadoria de dados, software, análise formal, investigação, administração do projeto, recursos, supervisão, validação, visualização, redação do rascunho e revisão final do texto.

Alzira Jotó Maembo – participou da curadoria de dados, investigação, recursos, supervisão, revisão final do texto e tradução.