

PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS RELACIONADAS AO GÊNERO E A APRENDIZAGEM DAS RAPARIGAS EM MOÇAMBIQUE

*Elsa Maria Frederico Livo Ozobra**, *Arcénio Olíndio Luís Luabo***, *Olinda Daniel Ramusseque****

RESUMO

O presente artigo, com o tema *Práticas socioculturais relacionadas ao gênero e a aprendizagem das raparigas em Moçambique*, trata de uma abordagem em que se pretende analisar como as práticas socioculturais relacionadas ao gênero configuram o processo de escolarização das raparigas no ensino primário em Moçambique. A metodologia usada neste artigo é caracterizada como abordagem mista (qualitativa e quantitativa) com recurso aos instrumentos de recolha de dados guião de entrevista, ficha de observação e questionário. O estudo foi realizado envolvendo 56 participantes, sendo 2 membros da direção da escola, 40 alunos, 10 encarregados de educação e 4 professores, cujos dados foram analisados com base em análise de conteúdo. Os resultados desta pesquisa indicam que as práticas socioculturais favorecem mais a aprendizagem dos rapazes do que a das raparigas. Por isso, as raparigas não têm sucesso na aprendizagem quanto os rapazes, pois as mesmas são estereotipadas pelas comunidades como aquelas que não têm a capacidade igual de assimilação dos conteúdos que os rapazes têm. Neste sentido, ficam mais envolvidas nos trabalhos domésticos, sem ajuda dos rapazes, visto que, nestas comunidades, as raparigas têm o dever de realizar trabalhos domésticos, e os rapazes se preocupam com brincadeiras e estudos. Da mesma forma, numa análise profunda sobre a concepção e implementação de políticas, fica claro que a implementação de políticas não tem em conta a multiculturalidade das sociedades

* Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Psicologia Educacional e licenciada em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica, Moçambique. Docente da Universidade Licungo, Extensão da Beira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1531-0856>. Correio eletrónico: elsa.ozobra@yahoo.com.br.

** Doutor em Comunicação. Mestre em Educação e Ensino de Português. Licenciado em Ensino de Português. Docente da Universidade Pungue, Extensão de Tete. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5345-2244>. Correio eletrónico: arceny05@yahoo.com.

*** Mestranda em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma, Extensão de L. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2672-5421>. Correio eletrónico: olin.damusseque@gmail.com.

moçambicanas, muito menos estratégias técnicas, o que leva a resistência destas culturas em receber novos valores e, por esse facto, sugerimos uma negociação com as culturas, antes de inserção de novos valores em comunidades multiculturais.

Palavras-chave: práticas socioculturais; aprendizagem das raparigas; Moçambique.

GENDER-RELATED SOCIOCULTURAL PRACTICES AND THE GIRLS' LEARNING IN MOZAMBIQUE

ABSTRACT

This article, with the theme of sociocultural practices related to gender and girls' learning in Mozambique, is an approach that aims to analyze how sociocultural practices related to gender shape the process of girls' schooling in primary education in Mozambique. The methodology used in this article is characterized as a mixed approach (qualitative and quantitative) using the data collection instruments of interview guide, observation form and questionnaire. The study was carried out involving 56 participants, including 2 members of the school board, 40 students, 10 guardians and 4 teachers, whose data were analyzed based on content analysis. The results of this research indicate that sociocultural practices favor boys' learning more than girls' learning. Therefore, girls are not as successful in learning as boys, as they are stereotyped by communities as those who do not have the same capacity to assimilate content as boys do. In this sense, they become more involved in domestic work, without help from boys, since, in these communities, girls have the duty to carry out domestic work and boys are concerned with playing and studying. Likewise, in an in-depth analysis of the design and implementation of policies, it becomes clear that the implementation of policies does not take into account the multiculturalism of Mozambican societies, much less technical strategies, which leads to the resistance of these cultures in receiving new values and therefore we suggest negotiating with cultures, before introducing new values into multicultural communities.

Keywords: *sociocultural practices; girls' learning; Mozambique.*

PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES RELACIONADAS AL GÉNERO Y EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS EN MOCAMBIQUE

RESUMEN

Este artículo, con el tema de las prácticas socioculturales relacionadas con el género y el aprendizaje de las niñas en Mozambique, es un enfoque que tiene como objetivo analizar cómo las prácticas socioculturales relacionadas con el género dan forma al proceso de escolarización de las niñas en la educación primaria en Mozambique. La metodología utilizada en este artículo se caracteriza por ser un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) utilizando los instrumentos de recolección de datos de guía de entrevista, formulario de observación y cuestionario. El estudio se realizó con 56 participantes, entre ellos 2 miembros de la junta escolar, 40 estudiantes, 10 tutores y 4 docentes, cuyos datos fueron analizados a partir del análisis de contenido. Los resultados de esta investigación indican que las prácticas socioculturales favorecen más el aprendizaje de los niños que el de las niñas. Por lo tanto, las niñas no tienen tanto éxito en el aprendizaje como los niños, ya que las comunidades las estereotipan como aquellas que no tienen la misma capacidad para asimilar contenidos que los niños. En este sentido, se involucran más en el trabajo doméstico, sin la ayuda de los niños, ya que, en estas comunidades, las niñas tienen el deber de realizar las tareas domésticas y los niños se preocupan por jugar y estudiar. Asimismo, en un análisis en profundidad del diseño e implementación de políticas, queda claro que la implementación de políticas no tiene en cuenta el multiculturalismo de las sociedades mozambiqueñas, y mucho menos las estrategias técnicas, lo que conduce a la resistencia de estas culturas a recibir nuevos valores y Por lo tanto, sugerimos negociar con las culturas, antes de introducir nuevos valores en las comunidades multiculturales.

3

Palabras clave: *prácticas socioculturales; aprendizaje de las niñas; Mozambique.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar como as práticas socioculturais relacionadas ao gênero configuram o processo de escolarização das raparigas no ensino primário em Moçambique, em comparação com os rapazes. Aliás, como se sabe, as práticas culturais ou

a cultura permite, ao Homem, dar novo significado e novas formas às produções já existentes. Isso porque o Homem, por ser cultural, consegue fazer escolhas e perceber os rituais que existem nas diferentes manifestações culturais. Portanto, de acordo com o exposto, e com base na cultura, crenças de uma comunidade, há valores que são defendidos na relação com os membros dessa comunidade e com os membros de outras comunidades. Neste sentido, as práticas culturais são fundamentos para que os elementos culturais mereçam determinados tratamentos e, por via disso, ocupem determinados espaços e valores. Ou melhor, já diz Savoia (1989, p. 54) que, “[...] de um processo de socialização, no qual intervêm fatores inatos e adquiridos”.

Partindo da configuração que a cultura constrói no imaginário de seus membros, nas relações humanas, estes membros constroem também seus modelos de relacionamento e distribuição de papéis sociais e de trabalho. É neste ponto que ao homem se lhe atribuem deveres e direitos, assim como à mulher, embora sem acordos explícitos, mas, mesmo assim, as culturas constroem nuances de vigilância na praticidade destes deveres e direitos na comunidade onde esta cultura vinga, porém a violação destes princípios culturais é passível de julgamentos e condenação por este sistema. Daí que, quando em uma sociedade se quer introduzir um bem como a educação, é importante (re)analisar estes vínculos culturais, para que não se caia em choques e violações destas crenças, o que vai tornar esse bem em um mal, uma vez que essa comunidade não acreditará nesse suposto bem, por violar suas crenças.

Nesta senda, abordar e implementar as questões de igualdade de gênero, educação da rapariga em Moçambique, onde as crenças colocam a mulher em uma posição diferente do homem, pode ser uma aventura bastante arriscada e com maiores probabilidades de fracasso, se a sua abordagem não for técnica e metodológica e que se salvaguardem os riscos e os mal-entendidos. E é pelo facto que a escolha do presente tema é pela necessidade de propiciar às raparigas, com diferenças de aprendizagem e/ou educação, um direito de igualdade de aprendizagem e/ou de educação em relação aos rapazes por meio de educação inclusiva, ou seja, a educação inclusiva aqui é vista como qualquer entendimento de dar oportunidades iguais a seres que culturalmente tenham posições diferentes.

Dito de outra forma, quando a rapariga não tiver mesma oportunidade de acesso à escola, tal como os rapazes, chamar a consciência a esta igualdade para o acesso a este bem (educação) configura, na nossa perspectiva, promover a inclusão educativa. Tudo porque dados desta pesquisa, que advêm da verificação de pautas, entrevistas, relatórios semestrais e anuais de aproveitamento pedagógico, mostram que, na prática, os rapazes têm maior êxito no

aproveitamento pedagógico, uma vez que têm, em suas posses, mais tempo para preparar as lições ou tarefas para as aulas seguintes e preparam-se mais cedo para ir à escola, enquanto as raparigas têm de cumprir, primeiro, trabalhos domésticos e reprodutivos, tais como cuidar da casa, cozinhar, lavar roupas delas e dos irmãos, cuidar dos irmãos mais novos, filhos, marido, preparar as refeições, mesmo tendo tarefas da escola a realizar em casa, e só depois vão à escola. Este facto mostra que, culturalmente, o rapaz e a rapariga têm papéis distintos, sendo o de estudar relegado ao rapaz. Como consequência, nas escolas, dados indicam que as raparigas têm baixo rendimento pedagógico, atrasos constantes às aulas, e é por este facto que defendemos que as questões de que fizemos menção (igualdade de gênero e educação), mesmo sendo importantes, em contextos como estes de Moçambique multicultural, devem ser abordadas com prévia análise do sistema cultural das comunidades e observando a devida cautela técnica e metodológica, para que não firam as crenças e valores locais e, disso, resultar males maiores e gerar violência.

Tendo em conta os postulados que temos vindo a apresentar e atendendo à intenção de inclusão educativa de raparigas e rapazes, levantamos, para este artigo, a questão: *como as práticas socioculturais, relacionadas ao gênero, configuram o processo de escolarização da rapariga do ensino básico em Moçambique?*

No que diz respeito à estrutura do artigo, vale ressaltar que o mesmo é organizado em três partes, a saber: a introdução, onde apresentamos os objetivos, a justificativa e o problema de pesquisa e, também, onde apresentamos as considerações gerais sobre a temática. Mais além, temos a parte do desenvolvimento, espaço para o qual reservamos os contornos da pesquisa, para além da análise dos dados à luz dos postulados de vários autores que já pesquisam em torno deste tema. Mais para o fim, as considerações finais, momento em que deixamos as nossas ilações que decorrem da análise dos dados.

2 PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS RELACIONADAS AO GÊNERO E A APRENDIZAGEM DAS RAPARIGAS EM MOÇAMBIQUE

2.1 Abordagem sobre relação de gênero e identidades de gênero

Como assume Beauvoir (1967), ninguém nasce mulher, mas sim se torna mulher, e para este pensador nenhum destino biológico, psíquico, económico define a forma como a fêmea humana assume-se no seio da sociedade. Neste sentido, é o conjunto da civilização que

elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, qualificando-o de feminino. Esta ideia é também defendida por Machado (2010), que assume que o ser homem e o ser mulher são uma “invenção social”. Nesta perspectiva, género refere-se a um conjunto de papéis, atitudes, comportamentos e valores socialmente construídos que determinam, em larga medida, as diferenças entre homens e mulheres no acesso aos recursos e ao poder e que se refletem na estrutura política, económica e social da sociedade. É por esse facto que este conceito difere de cultura para cultura e pode ser sempre negociado e mudado (GMD, 2004).

Analisando o diapasão da artificialidade da ideia de homem e mulher apresentada pelos autores acima, fica claro que o ser homem ou mulher, assim como os papéis sociais que estes vão desempenhando na comunidade, são frutos de construção cultural. Desta feita, reforça-se a ideia de que não se pode introduzir um elemento ou novo valor nesta cultura sem que se faça prévia análise ao sistema cultural desta comunidade. Ou melhor, emancipar uma mulher, nos moldes ocidentais; daí que, antes da sua implementação, estudos sobre o impacto deste novo valor devem ser levados a cabo, pois estes estudos indicarão as formas e especificidades da sua correta implementação.

Para além do dito acima e consolidando o nosso entendimento, Alves e Pitanguy (1985) dizem que género é uma construção sociocultural, que atribui a homens e mulheres papéis diferentes dentro da sociedade e depende dos costumes de cada lugar, da experiência quotidiana das pessoas, bem como da maneira como se organiza a validade familiar e política de cada povo. Por esse facto, o uso do termo género representa um processo que procura explicar os atributos específicos que cada cultura impõe ao masculino ou feminino, considerando a construção social erigida hierarquicamente como uma relação de poder entre os sexos. Nesta direção, o género permite pensar em relações que estão a todo o tempo em tensão, de forma que homem e mulher tenham posições de relativa mobilidade no campo cultural.

Sendo assim, as identidades, primariamente sexuais, são construídas de uma forma cada vez mais cultural, na medida em que ocorre um movimento de desnaturalização do sexo. Aliás, segundo António e Hunguana (2013, p. 6),

partindo de estudos de vários autores definiremos género como às relações - que envolvem homens e mulheres - socialmente construídas e expressas através de discursos sociais sobre o masculino e o feminino, associados às expectativas sociais e também aos papéis sociais estereotipados. Estes discursos têm uma forte carga de poder, o que faz com que as relações de género sejam acima de tudo Relações de Poder.

Sob estas ideias de gênero, entende-se que construir a identidade de gênero não é uma categoria fixa e preestabelecida, mas algo dinâmico e construído pelos indivíduos nas suas relações com os outros. Portanto, neste sentido, gênero e identidade estão intrinsecamente ligados às questões sociais, históricas e discursivas, e não podem, conseqüentemente, ser pensados ou teorizados de maneira isolada.

Muito frequentemente, as instituições escolares reproduzem as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres e a ordem de hierarquia e poder, expressando uma lógica institucional genderizada (António; Hunguana, 2013, p. 6). Esta premissa mostra, mais uma vez, que, embora se compreenda que as culturas não sejam estáticas, precisamos reconhecer que a sua "dinamicidade" deve acontecer por via de negociações e amolecimentos, na medida em que, quando pretendemos introduzir novos elementos e valores em uma cultura, como a igualdade de gênero e educação da mulher, respeitem-se mecanismos técnicos e metodológicos formulados pela ciência, senão poder-se-á investir em políticas que não sejam aceites pelas culturas, não porque elas não permitam, mas por causa da forma como elas são incorporadas.

7

2.2 Política de educação e equidade do gênero em Moçambique

Segundo António e Hunguana (2013, p. 9),

a igualdade de gênero é em primeira instância garantida pela Constituição da República de Moçambique (2004) que no capítulo sobre os "Objetivos fundamentais" do Estado refere-se à defesa e à promoção dos direitos e da igualdade dos cidadãos perante a Lei. No seu Art.º 36 (Princípio de igualdade de Género) afirma que o homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural.

Para Marciel (*apud* Centro de Estudos de Políticas Educativas da Universidade Pedagógica em Maputo, 2014, p. 117),

o papel da mulher moçambicana no seio da família, da sociedade e do Estado tem sido uma das preocupações constantes do Governo de Moçambique, desde a independência nacional. A 14 de Março de 2006, na V Sessão do Conselho de Ministros, foi aprovada a Política de Género e Estratégia da sua Implementação. Como se pode ler nesse documento, esta política tem por missão "promover e melhorar a efetiva participação de mulheres e homens no processo de desenvolvimento do País, garantindo o empoderamento e a elevação do estatuto da mulher."

A Política de Género rege-se por vários princípios, nomeadamente o princípio da unidade, o princípio da justiça social, o princípio da equidade, o princípio da igualdade, o princípio da não discriminação, o princípio da integração de género e o princípio da não violência. O princípio da equidade assenta “[...] no reconhecimento e respeito dos direitos humanos e no facto de que a equidade entre o homem e a mulher deve conduzir a ações específicas de melhoramento do estatuto do género a todos os níveis, com observância da diversidade cultural que caracteriza a sociedade moçambicana”. Este princípio está intrinsecamente ligado ao princípio da igualdade que assenta na “[...] igualdade de direitos de oportunidades e benefícios entre o homem e a mulher em todos os domínios da vida política, social, económica e cultural, independentemente da cor, raça, origem étnica ou geográfica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição socioeconómica, profissão, filiação partidária e crença política” (Centro de Estudos de Políticas Educativas da Universidade Pedagógica em Maputo, 2014, p. 118).

Para Marciel (*apud* Centro de Estudos de Políticas Educativas da Universidade Pedagógica em Maputo, 2014, p. 118), “o Conselho de Ministros definiu que a Política de Género deve ser implementada nos diversos atores da sociedade moçambicana, incluindo o governo e as instituições do Estado e os educadores”.

Por essa razão, um dos temas transversais definidos pelo Ministério de Educação para todos os níveis de ensino é *Educação para a equidade do género (género e equidade)*. Este tema visa à promoção da igualdade dos direitos e deveres dos alunos e das alunas, através de uma Educação livre de preconceitos e estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais.

As abordagens acima trazem à reflexão de que a questão da educação e da equidade de género deve ser levada a sério, sobretudo no respeito aos direitos humanos, visto que todo cidadão moçambicano tem o direito à educação, assim como às possibilidades económicas, políticas e sociais, independentemente das diferenças existentes. No entanto, Freire (*apud* Silva, p. 8), acrescenta que

a temática de gênero e sexualidade como ponte para demonstrar que na contemporaneidade é importante que a escola de fato respeite a autonomia de ser dos educandos e educandas e mais do que isso compreende a multiplicidade de seus processos de subjetivação fortalecendo a autoconstrução.

Sobre a política e os princípios referidos, olhados sob o ângulo teórico, podemos assumir que eles defendem questões essenciais do homem, uma vez que orientam para um tratamento equilibrado entre o homem e a mulher. Entretanto, a sua implementação no contexto multicultural e/ou monocultural, em que as culturas ou sistemas culturais não concebem estes direitos a estas entidades, seria contestável ou negada por estas mesmas culturas, obrigando os seus membros a cumprir rigidamente mandados culturais sobre os papéis do homem e da mulher.

Destas contestações, podem resultar males ou punições culturais a estes membros em relação aos quais se pretende implementar tais políticas compensatórias. Ou melhor, por meio da construção de subjetividades autónomas e conscientes, é que se pode firmar o respeito à diversidade sexual e de gênero, bem como àquilo que Freire postulou como a ética surgida da consciência do inacabamento do ser, instituir relações de gênero equalizadas, sem riscos aos direitos ou à cidadania dos sujeitos (Silva, p. 8).

2.3 Samora Machel e a questão de gênero em Moçambique

Como afirma Casimiro (2001), não se pode falar do período da instituição do sentido político e ideológico de gênero sem referência ao período de luta e de governança de Samora Machel, sem destacar a análise da relação do homem e da mulher e sua socialização, a relação de poder da elite e o gênero, assim como as suas contradições. Nestes termos, Samora Machel deve ser lido no seu contexto e tempo, para que se compreendam as dinâmicas da sua visão sobre o gênero hoje.

Ao caminhar pelas especificações constitutivas da sociedade moçambicana, Samora Machel inclui uma preocupação específica pelo gênero e sua emancipação, aliás, ele chama todos para o nascimento do espírito crítico, para a participação ativa na construção de uma história comum. Este chamamento tem como destinatária a mulher enquanto ser capaz de construir, lado a lado, a história de Moçambique. Olhemos, se para pensar no gênero na perspectiva de Samora hoje, temos de olhar para o contexto de sua governação, quer dizer que nos chamam ao contexto cultural da época em que Samora Machel viveu e governou, mas também constitui uma clara demonstração de que para compreender a questão de gênero na história de Moçambique é imperativo conhecer a cultura da época e, desta feita, quer que se perceba como o valor gênero foi introduzido no sistema da cultura da época de Samora. Por outro lado, este conselho da compreensão do gênero voltando a época de Samora traduz a

ideia de que a cultura foi mudando e que alguns aspectos da cultura da época perdem sentido hoje.

Entre suas visões, Samora caracteriza-se pela busca de utopias, de entres elas, a questão do gênero e da mulher, tal como salienta Casimiro (2001), de que “uma das suas visões e utopias está relacionada com a mulher, com o modo como ele analisava a sua situação na nossa sociedade, como via as suas relações com o homem e como previa a sua emancipação, no contexto mais geral da libertação do país”. Portanto, não porque se tratasse mesmo da utopia falar da emancipação da mulher, mas as condições e/ou o lugar em que a mulher se encontrava naquele tempo, se considerasse utopia chamar a mulher para o palco e fosse participar, como ator principal, lado a lado com o homem, na construção da história de Moçambique.

Ademais, hoje se materializa esta suposta utopia, quando encontramos mulheres chefiando ministérios, órgãos de soberania, como presidência da Assembleia da República, conselho constitucional e mais lugares de destaque no governo, e se constituindo como maioria em profissões como a psicologia e mais. Com estes dados, é inegável o estudo da cultura para a inserção de novos valores. Neste âmbito, podemos entender que os problemas que temos hoje nas comunidades sejam originados por falta de uma abordagem técnica da introdução da política de gênero em Moçambique.

Há quem diga que as violências contra a mulher e a criança sejam resultado de má abordagem e inserção destas questões de gênero sem o respeito de preceitos culturais. Diga-se mais, é preciso que os porta-vozes destes novos valores sejam pessoas bem preparadas, para que não fomentem a ideia de igualdade fora da visão de equidade e, por via disso, se desinformem as comunidades e se propaguem violências. Ademais, Samora Machel, enquanto presidente do movimento de libertação nacional, influenciou o próprio movimento a assumir como sua grande agenda a ideia de que a defesa da emancipação da mulher deveria ocorrer em simultâneo com a luta pela libertação do jugo colonial e pela construção de uma sociedade nova, adiantando que apenas a participação da mulher na luta e, em todas as frentes de combate, poderia fazer avançar o processo revolucionário rumo a uma sociedade livre de todas as formas de opressão.

Na esteira, como sublinha Isabel Casimiro, que temos vindo a citar, foi com os ideários acima que, a partir de associações de refugiados, criadas nos países vizinhos, que as mulheres encontraram na Frelimo condições para a sua integração, tendo tido um importante papel nesta fase e sobre a sua integração na luta; datam já de 1962, referências a grupos de

mulheres que, por iniciativa própria, se organizaram para apoiar a Frente. Assim, o sentido político e ideológico de gênero foi se constituindo em Moçambique pela agência das mulheres. E, portanto, a luta anticolonialista trazia junto, e era fundamentada, pela luta das mulheres contra o patriarcado e contra as opressões. Importante entender que a questão de gênero em Moçambique se afirma em luta revolucionária com o protagonismo das mulheres, e não apenas em coletivos sociais e em bancos acadêmicos.

Em torno de Samora e o gênero, importa sublinhar que esta matéria se constitui uma agenda peculiar deste governante, pois Casimiro deixa claro que nunca tinha sido a agenda de seu antecessor, quando busca um episódio em que a mulher, já integrada, questiona os lugares de direção e que o antecessor de Samora remete à mulher a ser ela quem procura esses lugares e que o movimento nunca tinha debatido em torno do assunto. Contudo, outro fator que fracassa na intenção de fomentar realmente a equidade tem a ver com a categorização desta ideia, pensar que só e somente a mulher é que deve desenvolver ações neste sentido e que também deva ser o governo, mas sim, em bom rigor, a questão de gênero e educação da rapariga devem ser abordadas por todos e por todas as camadas sociais.

Nesta esteira, é que realmente a mulher podia ser integrada à vida política, econômica e social por Samora Machel a partir das organizações criadas pela Frelimo, enquanto órgãos ligados a este movimento, para responder às questões específicas do braço feminino da Frelimo, em reconhecimento de suas potencialidades para o alcance dos objetivos do país. Ou por outra, é de recordar que

o estado moçambicano adotou após a independência um compromisso pela melhoria do estatuto e participação da mulher no desenvolvimento, tal como havia acontecido durante a luta armada. mas a sua postura, em tanto que teoria e prática, foi sempre bastante contraditória. A Frelimo entendeu, durante o processo de luta armada, que a participação da mulher era importante para o avanço da revolução - quando as mulheres participavam mais ativamente, a luta avançava, havia vitórias. Entendeu que a sua libertação só poderia ser concebida em termos de processo de transformação global da sociedade. (Casimiro, 2001).

Por tudo, como diz a autora que temos vindo a citar, o processo revolucionário abriu oportunidades políticas de participação da mulher, através das campanhas de alfabetização, de cuidados de saúde primários, bem como nos passos empreendidos para modificar a legislação discriminatória. Entretanto, mesmo com as oportunidades abertas, o governo sozinho não acomoda novos valores culturais na sociedade, mas sim pode intermediar a sua inserção em negociação com as culturas e pode ser por esta distorcida ideia do papel do governo sobre as culturas que muitas políticas que incidem nas culturas fracassam em muito governos.

Contudo, a par do que defendemos, é preciso destacar que houve sempre uma chamada de atenção de Samora Machel às mulheres, que, no seu entender, confundiam os propósitos da libertação, agindo em nome do feminismo, como mulheres amarguradas, anti-homem e mesmo considerando a prática feminista um perigo porque "dividia a luta de classes" e, no entender de Casimiro, foi no quadro destas contradições, no contexto dum movimento de libertação que chegou ao poder e das linhas de força internacionais, em relação à emancipação da mulher, que talvez se possa entender o que foi o processo posterior a 1975, ano da I Conferência Internacional das Nações Unidas sobre a Mulher e que iniciou a Década da Mulher. Convém recordar que o Movimento Feminista não tinha ainda na década de 1970 reconhecimento político internacional, tendo sido preciso esperar pela década de 1990 para que ganhasse espaço e passasse a integrar as principais organizações internacionais.

Na análise sobre a postura de Samora Machel sobre o gênero, caso para reflexão, é o desconhecimento de que ações eram levadas a cabo na desconstrução do imaginário cultural em relação à mulher, uma vez que, desde muito, a mulher foi vista como quem tivesse apenas o dever de cuidar da família e da casa. Ou melhor, não se sabe que política educativa e de ensino foi fomentada para que as questões da igualdade de gênero e educação fossem abordadas nas comunidades, com o intuito de fazer com que a sociedade assumisse, com agrado, este novo trajeto ou lugar da mulher na sociedade, porque, como se disse, esta nova caminhada da mulher poderia constituir, ou assim vista, como ferida às crenças e, conseqüentemente, seu fracasso.

2.4 Práticas culturais

Segundo Glenn (2004, p. 141), “as práticas culturais podem ser percebidas como conjunto de padrões, conteúdos comportamentais, resultantes de semelhanças nos ambientes dos quais há recorrências dessas práticas”.

Sampaio e Andery (2010), por sua vez, entendem que práticas culturais são comportamentos operantes, sensíveis às suas conseqüências ou comportamentos funcionalmente similares de mais de uma pessoa. Práticas socioculturais são definidas ainda por Massenzio (2005) como sendo um jeito comum de viver a vida quotidiana na sua totalidade por parte de um grupo humano, o que inclui comportamentos, conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, hábitos, aptidões, tanto adquiridos como herdados. Tendo em conta as conceituações acima, Silva e Silva (2006) reconhecem que a cultura é todo

complexo de conhecimentos, toda habilidade humana empregada socialmente e todo comportamento aprendido de modo independente da questão biológica, facto que reforça a ideia de negociação com as culturas, em situações em que elementos não reconhecidos como valor nas culturas entrem para essas culturas.

Portanto, observando os conceitos expostos acima, podemos apreender que cultura significa um meio de adaptação ao ambiente, uma forma de viver a vida ou o conjunto complexo de conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Desta feita, podemos assumir cultura como uma concepção artificial de *modus vivendi* de um grupo. A partir disso, identificam-se e regulam as relações e papéis sociais. Diante disto, os valores que não façam parte deste *modus vivendi*, quando advêm de entidades infra essas culturas, merecem seu cuidado na implementação e, para tal, a pesquisa científica deve indicar os caminhos.

2.5 Cultura e educação

Ao lado da cultura, está a educação que Brandão (2008) diz que é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social, tendo como objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, particularmente. Nesta mesma senda, Libaneo (1990) diz que educação é o processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais, estéticas, tendo em vista as orientações da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. Nesta vertente, a relação que se estabelece entre cultura e educação é explicada pela Mead (2002), quando sublinha que havia três tipos de culturas, a saber: 1.º cultura, onde as crianças aprendem dos adultos; 2.º cultura, onde as crianças aprendem de outras crianças e que os adultos aprendam de outros adultos; 3.º cultura, onde e quando há momentos excepcionais na história da humanidade, onde os jovens assumem uma nova autoridade cultural e, portanto, os adultos aprendem com eles.

Tendo em conta o que acima se alude, vale dizer que a educação deve ser vista como conceito complexo e relativo, uma vez que, quando se fala de educação, podemos nos recordar da educação que os adultos transmitem a crianças, tal como acontece na família, igrejas e outros locais (educação cultural). Por outro lado, podemos nos referir à educação levada a cabo pela escola, a que fomenta conteúdos científicos (educação científica). Neste

entendimento, se a educação científica quiser introduzir algum valor na educação cultural deve haver negociação e, o contrário, a ciência sabe como validar o conhecimento cultural na integração na educação científica.

2.6 Aprendizagem

Segundo Haydt (2011), a aprendizagem é um processo dinâmico que depende da atividade mental do educando e que se dá por meio da mobilização de seus esquemas de pensamento. Neste sentido, conforme esta definição, compreende-se que a aprendizagem não é um processo estático, mas sim um processo dinâmico que para sua aquisição depende da estrutura mental de educando para educando. Falando sobre o mesmo assunto, Piletti (2004) descreve a aprendizagem como sendo “[...] um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir”. Neste contexto, podemos considerar aprendizagem uma modificação relativa e permanente do comportamento e da compreensão das experiências por parte da criança. Diante das definições de diferentes autores, fica a ilação de que não existe quem não pode aprender, mas sim pessoas com condições psicológicas diferentes, que podem acelerar ou retardar a aprendizagem, podendo-se, em casos destes bloqueios, encontrarem-se plataformas que possam colocar as pessoas nas mesmas condições de aprendizagem.

14

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos definidos para este artigo, foi usada uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), com recursos aos instrumentos de recolha de dados, como a ficha de observação direta, guião de entrevista e questionário, dirigidos a 56 participantes, sendo 02 membros da direção da escola, 40 alunos, 10 encarregados de educação e 04 professores. Ainda para a análise de dados, recorreremos à análise de conteúdo, neste caso, a pesquisa qualitativa, à descrição e pesquisa quantitativa, à estatística descritiva.

Quanto às questões éticas do estudo, privilegiou-se o cumprimento rigoroso no respeito às sensibilidades dos participantes durante a recolha de dados, mediante o consentimento informado e credencial antes de participar do estudo. Outrossim, como exigiram os participantes, não se mencionaram, por esse facto, os nomes dos participantes.

4 RESULTADOS

Aos professores do Distrito de Marromeu foram submetidas várias questões cujos dados se sintetizam a seguir. Sobre a questão *Quais as práticas socioculturais influenciam na aprendizagem das raparigas*, os professores assumiram trabalhos domésticos como sendo os que impactam, na primeira instância, a aprendizagem, seguidos de casamentos prematuros. Estes dados consolidam a ideia segundo a qual se por um lado as uniões prematuras originam abandono escolar; por outro, aceleram o fraco desempenho escolar da rapariga. De facto, em muitas ocasiões, o crescimento da menina motivado, até por gravidez precoce, acresce o grau de sua desistência¹.

Nesta senda, os dados acima revelam-nos claramente que trabalhos domésticos e casamento prematuro são práticas socioculturais que influenciam a aprendizagem das raparigas na EPC 1 de Junho Nhamula, facto que leva Nóvo (1999) a afirmar que, numa situação como esta, o professor deve-se servir de exemplos concretos, de mulheres que estão formadas, das posições que ocupam, das funções que desempenham para convencer a comunidade e as raparigas que as mulheres da zona urbana exercem outras atividades, para além das domésticas, e que as mulheres da zona rural também podem. Chamada à colação a nossa premissa de negociação com a cultura, estes dados só nos fornecem a visão de que as culturas não foram chamadas para a negociação na implementação desta política de gênero e, sobre elas não se podem lançar críticas, mas sim as críticas devem ser lançadas ao fracasso de estratégias de implementação e ausência de negociação com as culturas e o desrespeito a elas.

Tendo em conta a resposta da questão anterior, os professores, quando questionados sobre as consequências diretas destas práticas na aprendizagem das raparigas naquela escola, avançaram que estas práticas contribuem para o abandono das raparigas e, por força disso, estas são obrigadas a casar-se prematuramente. Desse modo, isso contribui para o baixo aproveitamento escolar destas raparigas. Estes dados levam-nos a concordar que

as práticas socioculturais prevalecentes continuam a conduzir as famílias a casarem as suas filhas cada vez mais cedo, quando as raparigas ainda não atingiram maturidade suficiente para o casamento e para a gravidez ou para assumirem a responsabilidade de serem esposas e mães. A maior parte das desistências escolares estão ligadas a gravidez precoce nas raparigas, numa fase do seu desenvolvimento físico e emocional em que elas ainda não se encontram preparadas para gerar uma criança, com consequências bastante sérias para a sua saúde e para a sobrevivência dos seus filhos. (Fauvrelle, 2016, p. 5).

¹ Pode-se ver em: <https://www.google.com/search?q=consequencias+de+casamento+prematuro+no+aproveitamento+pedagogico>. Acesso em: 23 fev. 2024.

Ou seja, em um outro desenvolvimento, os professores mostram que, entre os rapazes e as raparigas, dados sobre seus aproveitamentos indicam que as raparigas naquela escola têm tido um baixo aproveitamento, como testemunham os dados a seguir.

Tabela 1 – Aproveitamento pedagógico da Escola Nhamula, 2023, Trimestre I, 2024

Aproveitamento pedagógico – 6. ^a classe 2023	Aproveitamento pedagógico – 6. ^a classe 2024 – Trimestre I
Homem 100 %	Homem 97,3%
Mulher 86,6%	Mulher 92 %
H/M 95,3	H/M 95,3

Fonte: Direção da Escola Nhamula (2023-2024).

Tabela 2 – Dados sobre a permanência de alunos na Escola Nhamula, 2023

Desistência dos alunos 2023 – 6. ^a classe	Desistência dos alunos 2023 – 5. ^a classe
Início 46 H-35M – HM81	Início 69H-56 M – HM125
Fim 26 H -15M –HM41	Fim 67H-50M-HM 117

Fonte: Direção da Escola Nhamula (2023).

É com base nesta tendência que Walker (1998,p.6) assegura que

as mulheres não têm baixo aproveitamento pedagógico da rapariga na educação, decorrente da baixa valorização da educação da rapariga pelos pais em relação ao rapaz, uma vez que estes direcionam as raparigas para a sobrecarga do trabalho doméstico, assim como se verifica uma tensão entre a educação tradicional e educação formal das raparigas e a falta de mulheres como modelos.

Sobre o impacto de práticas socioculturais, ouvimos 40 alunos, destes, 18 raparigas e o resto rapazes, sobre as horas em que têm chegado à escola, ao que 6 alunos afirmaram 6h, 10 alunos 7hs e 24 alunos 8h. Vale sublinhar que 15 raparigas afirmaram que chegam às 8h. Diante destes horários de chegada, e assumindo que as aulas iniciam 7h, podemos assumir que a maioria dos alunos da escola em causa atrasam-se, apontando como a causa principal atividades domésticas. Daí, diante deste cenário, a escola deve consciencializar os alunos e pais e encarregados de educação nos termos defendidos por Teodoro (1994), ou seja, que a escola é uma criação de indivíduos vivendo em sociedade. Produz e reproduz a sociedade, pois nela há materialização do planejado, já que, se a escola, como instituição de ensino,

deve assumir o seu papel de moldar o caráter dos alunos, cultivar o respeito e ao próximo, despertar as potencialidades e habilidades dos mesmos, há grandes probabilidades de termos uma sociedade transformada a partir da escola.

Na senda, quisemos saber dos alunos se os seus pais ou encarregados de educação lhes dão tempo para resolver TPC ou preparar avaliação da escola. Um total de 31 alunos, 14 raparigas, disseram que não, e 9 afirmaram positivamente. Face à situação, a escola e outros agentes precisam mostrar aos alunos e pais que o abandono escolar prejudica a produtividade de um país e representa, sobretudo, um desperdício lamentável de vidas jovens, sendo assim o abandono escolar não é só um problema social e educacional, ele é simultaneamente um problema económico (Costa, 2000), mas também para evitarmos a previsão de Bastos (1999, p. 88) de que as crianças pobres irão ter no seu futuro não apenas um défice de preparação escolar, mas também de capacidades para sair do ciclo de pobreza. Contudo, o abandono escolar e o baixo aproveitamento pedagógico das raparigas devem ser vistos não só como consequências de operações improvisadas de implementação de política de género, mas também como incapacidade de melhor aproveitamento da ciência para a gestão.

Na mesma sequência, perguntamos se os trabalhos domésticos são divididos entre rapazes e raparigas em suas casas. Todos disseram que não, os trabalhos meramente domésticos são da responsabilidade das meninas, facto concordado pelos 10 pais e encarregados de educação da escola em causa. Estes pais e encarregados de educação confirmaram que deixam as raparigas fazer os deveres da escola em casa, ou, por outra, temos de acreditar na ideia de Rui Canário em Pinto e Dornelas (1998, p. 34), de que onde há pessoas a ação educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social podem tornar-se obra coletiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação. Pois a escola é um ponto de encontro dos valores sociais, por isso hoje em dia não pode ser uma instituição imóvel e apenas responsável pela transmissão de conhecimentos.

Diante da divergência do dito pelos encarregados e do praticado, seria possível lançar a culpa aos encarregados por estes fracassos? Julgamos que, em grande parte não, são inocentes e amantes de suas culturas, estes são aplaudidos pela cultura e punidos pelos implementadores desta política de género que não valoriza culturas e nem sequer negocia com elas para a inclusão de novos valores. Para os encarregados, a igualdade de género e a educação científica da rapariga não fazem parte do direito da mulher, daí que, no olhar de sua cultura, são excelentes cumpridores de sua cultura, mas para a visão ocidental são violadores

de direito. Porém, este encarregado violador existe porque não se negociou com a sua cultura e fosse por intermédio desta que este encarregado fosse viabilizar esta política.

Em entrevista, a direção da escola onde decorreu a pesquisa confirmou que as Práticas Socioculturais Relacionadas ao Gênero influenciam a aprendizagem das raparigas do Ensino Básico e, quando questionados se a escola dialoga com as famílias das raparigas nas comunidades circunvizinhas, para que a comunidade possam igualar as práticas culturais entre gêneros, esta direção disse que ainda não dialogou com as famílias das raparigas nas comunidades circunvizinhas, de modo que a comunidade possa igualar as práticas culturais entre gêneros.

Olhando para as respostas dos membros da direção, é lamentável, visto que eles são os gestores educativos que têm a responsabilidade de resolver os problemas educativos a partir da interação com a comunidade onde a escola se encontra inserida. Aliás, já dizem Nobre e Soveral (1995) que a educação não é uma tarefa neutra, e a escola tampouco é uma instituição isolada, pois faz parte do contexto social e para ela convergem as ações de pais, professores e alunos. É a partir disto que a direção da escola deve influenciar a mudança de comportamentos, sem, para tal, vilanizar as crenças ou a cultura.

Na mesma senda, questionado o diretor da escola EPC 1 de Junho Nhamula sobre o seu contributo face às Práticas Socioculturais Relacionadas ao Gênero e que negativamente influem na Aprendizagem das Raparigas, este sublinhou que, em bom rigor, os pais devem dividir as tarefas domésticas aos alunos, tendo em vista que estes devem ter um tempo para resolver exercício da escola. Esta resposta foi igualmente defendida pelo diretor adjunto pedagógico daquela escola. Portanto, diante das respostas, concordamos com os membros da direção, embora não dialoguem com as comunidades para que difundam esta ideia de divisão de trabalho para os alunos, independentemente de sexo, ou seja, já diz Haydt (2011) que a aprendizagem é um processo dinâmico que depende da atividade mental do educando e que se dá por meio da mobilização de seus esquemas de pensamento. Neste sentido, conforme esta definição, compreende-se que a aprendizagem não é um processo estático mas sim um processo dinâmico que, para sua aquisição, depende da estrutura mental de educando para educando.

5 CONCLUSÃO

Em função dos dados, chega-se à conclusão de que as práticas socioculturais influenciam negativamente a aprendizagem das raparigas, quando os padrões culturais relegam as atividades e/ou trabalhos domésticos apenas às raparigas, não sobrando tempo para a preparação de aulas e outras atividades da escola, assim como quando estas são obrigadas a se casarem prematuramente. Isso se justifica porque a cultura destas apenas prepara as raparigas para o casamento e cuidado de crianças e lar, enquanto aos rapazes fica destinado o direito à educação escolar. Melhor dizendo, a cultura de Marromeu abre espaço para a desigualdade de oportunidades de aprendizagem. As raparigas assim não têm acesso à educação escolar, por isso elas têm um baixo aproveitamento escolar.

De igual modo, ficou claro que as políticas introduzidas em Moçambique não obedecem nem respeitam as culturas na implementação destas, razão pela qual as comunidades não as conhecem e muito menos viabilizam sua inserção como valores a serem preservados. Como sugestões:

- a) aos professores, devem procurar lutar para regular os hábitos enraizados, pela força das práticas culturais na escola, procurando estratégias ativas para a retenção da rapariga na escola, promovendo o diálogo com as famílias das raparigas nas comunidades circunvizinhas, de modo a que a comunidade possa igualar as práticas culturais entre gêneros, vendo a educação como um direito para as raparigas;
- b) ao governo, sempre recorrer a negociações com as culturas, em situações de implementação de políticas. Essas negociações devem ser feitas a partir de análise do funcionamento dessas culturas;
- c) aos pais e encarregados de educação, devem dividir os trabalhos domésticos para os seus filhos, quer para as raparigas, quer para os rapazes, tal como devem dar tempo para as raparigas fazerem os deveres/atividades da escola em casa;
- d) à direção da escola, manter encontros constantes de sensibilização da comunidade na divulgação da importância de educação e de ensino da mulher.

Por fim, vale dizer que, antes de implementação e/ou abordagem de qualquer política pública, deva-se fazer um estudo minucioso da cultura das comunidades, para que se veja se tal abordagem e/ou política não fere o sistema de valores defendidos por tais comunidades e, caso se constate que sim, encontre-se uma metodologia técnica de abordagem e/ou implementação de tal política, como forma de evitar que o bem não seja confundido por mal.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.
- DONACIANO, Bendita. **Vivências acadêmicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica.** Minho, 2011.
- GLENN, S. S. Individual behavior, culture, and social change. **The Behavior Analyst**, v. 27, n. 2, 2004.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** Rio de Janeiro: Ática, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.
- MASSENZIO, Marcello. **A história das religiões na cultura moderna.** São Paulo: Hedra, 2005.
- MEAD, Margaret. **Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional.** Barcelona: Gedisa, 2002.
- PILETTI, C. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 2004
- PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Mulher, gênero e desenvolvimento humano: uma agenda para o futuro.** Maputo, 2001.
- SAMPAIO, Ângelo Augusto Silva; ANDERY, Maria Amália Pie Abib. **Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenómenos sociais.** [S. l.: s. n.], 2010.
- SAVOIA, Mariângela Gentil. **Psicologia social.** São Paulo: McGraw-Hill, 1989.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, Patrícia. Acultura. **Escola secundária Domingos Rebelo.** Açores, 2006. Disponível em: <http://www.notapositiva.com/old/resumos/filosofia/cultura.htm>. Acesso em: 31 jan. 2018.
- Recebido em: 20 maio 2024.
Aceito em: 16 ago. 2024.