

UNIVERSIDADE ABERTA



GÉNERO, DOCÊNCIA E ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE
TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS
UNIVERSITÁRIAS

Gregório Zacarias Vilanculo

Doutoramento em Educação e Interculturalidade

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



GÉNERO, DOCÊNCIA E ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE
TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS
UNIVERSITÁRIAS

Gregório Zacarias Vilanculo

Doutoramento em Educação e Interculturalidade

Tese de Doutoramento orientada pela Professora Doutora Darlinda Moreira

2019

INDICE

Lista de Siglas e Acrónimos	5
Epígrafe	6
Dedicatória.....	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Introdução	11
CAPÍTULO 1 - DA GÊNESE E DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	17
1.2 Enquadramento Teórico	19
1.3 Competência(s) intercultural(ais): o que são e por que são necessárias para professoras universitárias?	21
1.6 O Ensino Superior na África Austral (SADC).....	30
1.7 O Ensino Superior em Moçambique	40
CAPÍTULO II. UM OLHAR HISTÓRICO À PARTICIPAÇÃO DA MULHER NA CIÊNCIA.....	44
2.1 DAS ORIGENS DA MISOGINIA NO CAMPO CIENTÍFICO	46
2.1.1 Origem grega	47
2.1.2 Origem judaica	50
2.1.3 Origem cristã.....	52
2.2 TRAJETÓRIAS DE MULHERES NA CIÊNCIA: ENTRE UM PASSADO CRÍTICO E UM PRESENTE SOMBRIO.....	55
2.3 “SER CIENTISTA” E “SER MULHER”: A DILEMÁTICA CONDIÇÃO DA MULHER NA UNIVERSIDADE.....	62
CAPÍTULO III. METODOLOGIA DA PESQUISA	69
3.1.2 Quanto à abordagem do problema.....	72
3.4.1 Breve inventário do mapa Etno-cultural da Universidade Pedagógica – Maxixe... 85	
3.4.2 A entrada no campo de pesquisa e as considerações éticas.....	86
3.5 Participantes no Estudo	87

3.6 Estratégias gerais de análise de dados.....	89
CAPÍTULO IV. DA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	91
4.1 Idade das Participantes da Pesquisa	91
4.2 Anos de Experiencia Profissional.....	93
4.4 Motivação para ingresso na docência universitária	95
4.5 Formação necessária para a docência no Ensino Superior	101
4.6 Percepções sobre “ser docente-mulher” num contexto dominado pela maioria masculina	107
4.7 Ser docente no contexto universitário multicultural	117
4.8 Razões da disparidade de género na docência no Ensino Superior	121
4.9 Influência do Género na ocupação de cargos administrativos no Ensino Superior	128
4.10 Domínio das TIC’s e sua relação com o ser docente no Ensino Superior	131
Sugestões para medidas futuras.....	141
Anexos.....	151
Anexo 1 - ENTREVISTA 1.....	151
Anexo 2 - ENTREVISTA 2.....	160
Anexo 3 – ENTREVISTA 3.....	173
Anexo 4 - ENTREVISTA 4.....	190
Anexo 5 – ENTREVISTA 5.....	204
Anexo 6 – ENTREVISTA 6.....	220
Anexo 7 – ENTREVISTA 7.....	230
Anexo 8 – Categorização do dados das entrevistas.....	242
Anexo 9 – Guião da entrevista.....	248

Lista de Siglas e Acrónomos

CATS - Sistemas de Transferência e Acumulação de Créditos

INE – Instituto Nacional de Estatística

REGESM - Relatório do Estudo sobre o Género no Ensino Superior em Moçambique

RISDP - Plano de Desenvolvimento Estratégico Indicativo Regional

SARUA - Southern African Regional Universities Association

SADC - Southern African Development Community

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Epígrafe

“Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito” Albert Einstein.

Dedicatória

À Benigna Mariza Dorafim

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Darlinda Moreira, pela disponibilidade, acompanhamento, direção, inegáveis qualidades humanas e profissionais, paciência demonstradas antes e durante a gestação deste trabalho.

Aos meus pais, Zacarias Costume e Margarida David, e à minha avó pelo apoio marcante na consecussão dos meus sonhos.

À Direção da Universidade Pedagógica – Maxixe, pelo encorajamento e apoio demonstrados neste percurso doutoral.

Às professoras da Universidade Pedagógica – Maxixe, meu terreno etnográfico, que aceitaram participar do projecto sem condicionalismos, o meu muito Obrigado.

Ao Jofredino Faife pelo incentivo e companhia nesse projeto de doutoramento pela Universidade Aberta.

Aos meus irmãos, Aniceto Jubed, Iselfa da Glória, Márcia Brísda, Aura Carménia, Lencínio Zacarias, pelo apoio e fraternidade e que este percurso sirva de inspiração para as vossas epopeias existenciais.

Aos amigos Félix Mazive, Benildo Chambi e Alberto Nyassengo, pelo tempo que dedicastes nos diversos momentos de gestação deste trabalho.

À Benigna Mariza Dorafim, eterna costela, pela atenção, compreensão e apoio durante o meu percurso de estudos.

À todos que directa ou indirectamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, vai a minha vénia de gratidão e apreço.

Resumo

O presente estudo intitulado: “Género, Docência e Ensino Superior: estudo sobre trajetórias profissionais de professoras universitárias - Moçambique” nasceu da constatação de que nas Instituições de Ensino Superior moçambicanas e, de modo particular, na Universidade Pedagógica - Maxixe, no que ao corpo docente diz respeito, existe uma diferença significativa entre o número de docentes do género masculino e o número de docentes do género feminino tornando, deste modo, quase invisível a presença feminina no corpo docente das instituições universitárias moçambicanas. Assim, propusemo-nos a analisar, por um lado, as trajetórias profissionais de professoras universitárias da Universidade Pedagógica – Moçambique, indagando, o que é ser “docente-mulher” num contexto em que o corpo docente é formado maioritariamente por homens, e, por outro lado, pretende analisar os desafios que as professoras universitárias enfrentam num mundo marcado, indiscutivelmente, por contactos (multi/inter) culturais e onde são exigidas competências digitais. Do trabalho de campo e com base na narração de histórias de vida, fez-se entrevistas a sete (7) professoras universitárias. Os dados recolhidos, após a análise e interpretação permitiram-nos concluir que aspetos de índole cultural e histórica, a interferência dos pais e/ou encarregados de educação na tomada de decisão sobre o que as mulheres devem ser no futuro e aspetos de natureza pessoal configuram-se como sendo os principais fatores por detrás dessa disparidade de género na docência no ensino superior. No contexto moçambicano, os pais limitam os estudos das mulheres como consequência do baixo valor atribuído à educação e formação profissional das raparigas relativamente à educação dos rapazes considerando que não se espera que as mulheres arranjem empregos. Ademais, o facto de, no passado, em Moçambique, as mulheres terem tido poucas oportunidades de estudo, muito menos até o nível superior (requisito necessário para ser docente universitária), contribui significativamente para que, atualmente, o ensino superior tenha um efetivo docente feminino em escala menor.

Palavras-chave: Género, trajetórias profissionais, ensino superior, competências interculturais, competências digitais, Moçambique.

Abstract

The current study entitled: “Gender, Teaching and Higher Education: Study of the professional background of female lecturers - Moçambique” results from learning that in Mozambican Universities, especially at Universidade Pedagógica Maxixe, there is a huge difference in terms of number of male and female what makes the presence of female in Mozambican universities very insignificant. Therefore, we set out to analyze, on the one hand, the professional background of the female lecturers of Universidade Pedagógica – Moçambique, questioning what is it to be “female lecturer” in a context which teaching is dominated by man. On the other hand, we analyze the challenges female lecturers face in an environment which is, undoubtedly, marked by multicultural and intercultural links where abilities to use digital technology is mandatory. Data was gather from seven professional live stories that outcome from interviews conducted to seven female lecturers. The findings of the study allowed concluding that historical and cultural aspects, the influence of parents in making decisions for the future of female learners and, female traits play a big role in the gender discrepancy in teaching at university. In the Mozambican context, parents limit further education to female because of the underestimated value given girls’ education and vocational training against boys as they assume that women are not expected to look for jobs. Hence, the fact that, in the past, Mozambique had low access to schooling for women and worse, to higher education (the *sine qua non* to be a lecturer) is decisive to the current low number of female lecturers teaching at universities.

Key-words: *gender, professional paths, higher education, intercultural competences, digital competences, Mozambique*

Introdução

1- Apresentação da problemática

O presente estudo foca-se no eixo temático Género e Equidade no Ensino Superior. As inquietações do pesquisador nasceram da constatação de que nas Instituições de Ensino Superior moçambicanas e, de modo, particular, na Universidade Pedagógica - Maxixe, no que ao corpo docente diz respeito, existe uma diferença significativa entre o número de docentes do género masculino e o número de docentes do género feminino, ou seja, a presença feminina no corpo docente das instituições universitárias moçambicanas é reduzida.

A título ilustrativo, dados do Instituto Nacional Estatística de Moçambique (INE), de 2010, indicam que em 2010, de um total de 2276 docentes universitários existentes nas instituições públicas do ensino superior apenas 546 eram do género feminino, correspondentes a 23.9 % e os restantes 1701 eram homens, correspondentes a 76.1 %.

Em 2010, a nível da Universidade Pedagógica Moçambique, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE) de um total de 572 docentes, 107 eram do sexo feminino e os restantes 465 do sexo masculino. Em termos percentuais, os dados representam 18.7% de docentes universitárias, uma percentagem que situa-se abaixo dos 23.9% do total das docentes universitárias existentes nas instituições do ensino superior existentes no país.

A Universidade Pedagógica – Maxixe funciona com quatro faculdades e duas escolas superiores. No ano académico 2015, a Universidade Pedagógica - Maxixe conta com 103 docentes dos quais apenas 19 são mulheres, correspondentes a 16.9%. Estes valores situam-se abaixo dos valores nacionais de 2010, que são 23.9% docentes do ensino superior do género feminino. Importa assim perceber quais as razões subjacentes a estes valores.

Para analisar os fatores que concorrem para esta tendência, o presente estudo propôs-se a analisar as trajetórias profissionais de professoras universitárias da Universidade Pedagógica – Moçambique, indagando, o que é ser “docente-mulher” num contexto em que o corpo docente é formado maioritariamente por homens, e exigente, considerando os desafios que as professoras universitárias enfrentam num mundo marcado, indiscutivelmente, por contactos (multi/inter) culturais e onde são exigidas competências digitais.

2- Objetivos da investigação

O presente projecto de pesquisa foca-se no grupo das professoras universitárias. Parte-se da constatação de que a população de professoras universitárias a nível das instituições de ensino superior moçambicanas no geral, e de modo particular, na Universidade Pedagógica – Maxixe (19 professoras universitárias num universo de 103 professores universitários) é bastante reduzida, o que de alguma forma demonstra as desigualdades de oportunidades profissionais baseadas no género. Mas, mais do que analisar as causas que estão por detrás da fraca presença feminina no corpo docente das instituições do ensino superior, pretendemos com este trabalho analisar as trajetórias profissionais das professoras que trabalham em instituições do ensino superior, ou seja, o que é ser “docente-mulher” num contexto em que o corpo docente é formado maioritariamente por homens e de que forma as professoras universitárias desenvolvem a sua profissão num contexto onde o corpo docente é formado maioritariamente por homens e numa sociedade amplamente marcada pela multiculturalidade e pelos desafios digitais.

Assim, procuraremos ao longo deste trabalho responder às seguintes perguntas complementares.

- Quais os desafios relacionados com o género vivenciados pelas professoras universitárias?

- Que desafios as professoras universitárias enfrentam no exercício profissional relacionados com a presença de estudantes multiculturais?
- Que competências interculturais as professoras universitárias possuem e como estas competências são aplicadas no exercício profissional?
- Que competências digitais as professoras universitárias possuem e como estas são integradas no exercício profissional?

Objectivos

i. Gerais

- Conhecer as trajetórias profissionais de professoras universitárias no contexto da sociedade digital e das diferenças em Moçambique;
- Analisar a situação de género e equidade na docência no contexto da sociedade multicultural;
- Contribuir para melhor equidade de género nas universidades moçambicanas;

ii. Específicos

- Identificar razões que contribuem para a definição da trajetória profissional das professoras universitárias;
- Descrever as trajetórias profissionais das professoras universitárias;
- Enunciar os desafios que as professoras universitárias, atuando numa universidade multi/intercultural, enfrentam no exercício profissional;
- Identificar as competências digitais que as professoras universitárias possuem e sua relação com as atividades profissionais por elas desenvolvidas;

A materialização destes propósitos seguiu uma linha de pesquisa fundamentada no paradigma qualitativo e fez-se uma pesquisa de campo onde se escolheu um conjunto de participantes cujos critérios foram previamente definidos. A recolha de

dados foi feita com base na narração de histórias de vida com recurso às entrevistas semi-estruturadas. A estratégia de análise de dados adoptada foi a análise dos conteúdos.

3. Aspetos inovadores do estudo

A ciência só se desenvolve num processo contínuo de superação dos seus limites. Olhando o contexto sócio histórico em que o estudo foi desenvolvido (Moçambique), o estudo em si, seria o primeiro aspeto de realce, considerando que em Moçambique, não existem estudos feitos nesta perspetiva. Para além disso, este estudo permitiu que se tenha uma radiografia das representações e das trajetórias das professoras universitárias que atuam num contexto onde a maior parte do corpo docente é formado por homens o que se prevê que terá igualmente uma dimensão internacional pois acreditamos que parte dos resultados, ao refletir a condição da problemática profissional da mulher, incluirão, para além dos aspetos diretamente relacionados com a sociedade moçambicana, outros de projeção transnacional, o que contribuirá para a produção do conhecimento sobre o objeto de estudo indicado.

4 - Organização da investigação

Este trabalho, do ponto de vista da sua estrutura compreende, para além dos elementos pré-textuais e pós-textuais, quatro (4) capítulos principais, nomeadamente:

- Capítulo I: Da génese e contextualização da problemática. Neste capítulo são apresentadas as principais razões que estiveram por detrás da pretensão de pesquisar sobre género, docência e ensino superior, concretamente no que diz respeito à disparidade notada no efectivo docente em que a maioria das instituições do ensino superior, apresenta, um corpo docente maioritariamente

masculino. Além disso, são apresentados os objectivos e o enquadramento teórico da pesquisa. Nesse último aspecto, faz-se referência ao quadro teórico em que se baseia a pesquisa e são definidos alguns conceitos-chave. Faz-se, em último plano, a contextualização sobre a realidade do ensino superior em Africa, no geral e, em Moçambique, de modo particular.

- Capítulo II: Um olhar histórico à participação da mulher na ciência. Neste capítulo, sempre alicerçados na bibliografia disponível, faz-se uma breve resenha à participação da mulher na ciência. Neste sentido, procura-se evidenciar que a mulher, ao longo da história, foi alijada da ciência, que foi marcada pela predominante presença masculina. De facto, para melhor compreensão por que a ciência é predominantemente masculina, deve-se reportar às origens culturais da civilização atual. Ainda neste capítulo analisa-se as trajetórias da mulher na ciência, destacando o seu passado crítico e um presente sombrio, bem como a dilemática condição de ser docente e mulher na univesidades actuais.
- Capítulo III: Metodologia da Pesquisa. Neste capítulo, são apresentados os métodos utilizados para a materialização da presente pesquisa bem como as técnicas que foram aplicadas para a recolha de dados e posterior análise e interpretação. A par disso, faz-se a classificação da pesquisa tendo em conta vários critérios, tais como: quanto aos objetivos, quanto aos procedimentos e quanto à abordagem do problema. Na mesma senda faz-se a apresentação dos critérios de seleção dos participantes do estudo e a radiografia do campo de pesquisa.
- Capítulo IV: da apresentação, análise e interpretação dos dados. Neste capítulo faz-se a apresentação e discussão dos dados a partir de categorias de análise e interpretação. Faz-se mediante dez (10) categorias criadas a partir das perguntas e respostas emergentes das narrativas de vida das professoras universitárias entrevistadas em consonância com os propósitos da pesquisa. Finalmente apresentam-se as Considerações Finais onde se sintetizam as principais ideias que emergiram da análise das entrevistas

efetuadas junto às professoras universitárias em confronto com o quadro teórico que norteou a pesquisa. Um conjunto de nove (9) anexos onde se encontram o guião da entrevista, a transcrição das sete entrevistas realizadas às docentes universitárias e a matriz que organiza a análise de conteúdo das mesmas, terminam o presente documento.

Capítulo 1 - DA GÉNESE E DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1.1 Introdução

Em 1975, ano da independência, existia em Moçambique uma única instituição de ensino superior, a Universidade de Lourenço Marques (ULM). Em 1976, a ULM foi transformada em Universidade Eduardo Mondlane (UEM) continuando a ser a única instituição do Ensino Superior no País até 1985, ano em que é criado o Instituto Superior Pedagógico (ISP) que se dedicava à formação de professores e de técnicos superiores para a Educação que mais tarde veio a chamar-se Universidade Pedagógica (UP). No ano seguinte (1986) surge o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) vocacionado para a formação nas áreas de relações internacionais e diplomacia.

O aumento de instituições de ensino superior impôs a necessidade de se regular esta área de ensino e, por conta disso, foi publicado o Diploma Ministerial que institui os exames de admissão ao ensino superior. Em 1993, foi aprovada, pela Assembleia Popular, a Lei do Ensino Superior. Esta lei estabeleceu a autonomia das instituições de ensino superior existentes e definiu um mecanismo de aprovação de novas instituições de ensino superior. Como corolário, surgiram em 1996 as primeiras instituições de ensino superior privadas, nomeadamente, o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU), hoje denominada A Politécnica, a Universidade Católica de Moçambique (UCM) e, no ano seguinte, o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM). Esta lei possibilitou também a criação de um órgão consultivo – o Conselho Nacional do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, constituído pelos reitores de todas as instituições de ensino superior públicas e privadas, que tem como missão aconselhar o Conselho de Ministro em matérias de ensino superior. Com o passar dos anos, houve uma expansão geográfica das instituições de ensino superior que, atualmente, existem em todas as

11 províncias do País. Em 2012, existiam no país, um total de 46 instituições de ensino superior, entre públicas (18) e privadas (28).

A par da expansão das instituições de ensino superior, verificou-se um aumento da população estudantil sem precedentes na história do ensino superior em Moçambique. De acordo com o Relatório do Estudo sobre o Género no Ensino Superior em Moçambique (REGESM) de 2013, no ano de 2012, existiam 123.779 estudantes do Ensino Superior dos quais 74.861 eram homens, correspondentes a 60.5% e 48.918, portanto, 39.5% eram mulheres. Se do ponto de vista da população estudantil, a presença feminina situa-se na ordem dos 39.5%, o mesmo não se pode dizer em relação à população feminina docente, pois como indicado anteriormente, a população de docentes universitários do género feminino é cerca de 23.9%.

Em 2010, a nível da Universidade Pedagógica Moçambique, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE) de um total de 572 docentes, 107 eram do género feminino, correspondentes a 20.8% e os restantes 465 do género masculino, equivalentes a 88.2%. Tendo em conta a distribuição dos mesmos em níveis de formação, 82 mulheres tinham o nível de licenciatura *versus* 314 homens, 20 mulheres tinham o nível de mestrado *versus* 88 homens e 5 mulheres tinham o nível de doutoramento *versus* 63 homens. Estes dados, mostram que o corpo docente da Universidade Pedagógica é marcado por desigualdades extremas no que tange à equidade do género.

A Universidade Pedagógica – Maxixe (local onde se desenvolveu a recolha empírica deste projecto), funciona com 4 (quatro) faculdades e duas escolas superiores. No ano académico de 2015, a Universidade Pedagógica - Maxixe conta com 103 docentes dos quais apenas 19 são mulheres, correspondentes a 18.44%. Tendo em conta a distribuição das mesmas por faculdades constatamos que na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, de um total de dezoito (18) docentes, treze (13) são homens e cinco (5) mulheres. Na Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas, de trinta e dois (32) docentes existentes, vinte e nove (29) são homens e três (3) são

mulheres. Por sua vez a Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, conta com vinte (20) homens e três (3) mulheres. A Faculdade de Educação Física e Desportos, de um total de oito (8) docentes, sete (7) são homens e 1 (uma) mulher. Em relação à Escola Superior de Contabilidade e Gestão, dos dezoito (18) docentes, doze (12) são homens e seis (6) mulheres. A Escola Superior Técnica, conta com quatro (4) docentes dos quais três (3) são homens e 1 (uma) mulher, como se pode ver na tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Distribuição do corpo docente pelas faculdades, UP-Maxixe

Faculdade (Departamentos)	Nº de Docentes		Total
	Homens	Mulheres	
Ciências da Educação e Psicologia	13	5	18
Ciências Sociais e Filosóficas	29	3	32
Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes	20	3	23
Educação Física e Desportos	7	1	8
Escola Superior de Contabilidade e Gestão	12	6	18
Escola Superior Técnica	3	1	4
Total	84	19	103

Fonte: Autor

1.2 Enquadramento Teórico

Considerando que a nossa pretensão é analisar trajetórias profissionais das professoras que trabalham em instituições do ensino superior em Moçambique, num contexto da sociedade das diferenças, olhando para os desafios que elas enfrentam no dia-a-dia profissional e especialmente no que concerne aos trajetos profissionais e às competências interculturais e digitais, é importante referir que a discussão desta temática encontrará fundamento em três abordagens: as teorias subjacentes às trajetórias e identidades profissionais na docência (Chies, 2010; Cruz & Aguiar, 2011; Almeida, 2012); e as teorias subjacentes ao paradigma da interculturalidade (Cannarozzo, 2007; Donati, 2010; Mantovani, 2010) e as teorias sobre o género (Bandura, 1977; Sandra Bem, 1974).

Nos últimos decênios do século XX e na aurora do século XXI a participação da mulher nos vários domínios sociais cresceu em quantidade e qualidade. Entretanto, a mulher, ao longo da história, foi alijada da ciência, que foi marcada pela predominante presença masculina. A literatura em torno do tema, refere que as universidades e sociedades científicas, desde sua criação até meados do século XIX, não previam e excluíaam mesmo a participação feminina, e nesse contexto as mulheres trilharam um longo caminho histórico para conquistar o direito à participação na docência e produção do conhecimento científico.

Diversas investigações têm sido realizadas com o intuito de analisar a baixa presença feminina nos mais altos níveis da carreira acadêmica e de investigar os obstáculos e dificuldades encontradas pelas mulheres acadêmicas. Yannoulas (2007) aponta que as universidades, desde a sua criação até por volta da década de 1950, não favoreceram as mulheres. As instituições universitárias não previam a participação feminina, facto que acabou interferindo no acesso das mulheres à ciência e à academia. Ora, apesar do crescimento da participação feminina no campo da ciência e da tecnologia e, sobretudo na carreira docente, segundo Tabak (2006), os obstáculos ainda persistem e continuam evidenciando que ingressar, permanecer e crescer profissionalmente em uma carreira científica ainda é uma dificuldade para as mulheres.

Outra dimensão que importa ter em conta na atualidade para a construção da trajetória profissional da docência universitária prende-se com as competências digitais e interculturais que são inerentes a esta profissão na medida em que não só são características fundamentais da sociedade, mas também, constituem um eixo indispensável à internacionalização das universidades. Com efeito diversas pesquisas demonstram que, em uma sociedade como a nossa sociedade moçambicana multi/intercultural, os docentes devem possuir competências interculturais e digitais (cfr. Candau, 2005; Fernet-Betancourt, 2008; Damazio, 2008).

Com efeito em Moçambique observa-se a presença de vários grupos étnicos de origem bantu a saber: Swahili, Macua-lomué, Shona, Chope, Tsonga, Maconde, Ajaua, Ngunis/Angoni e Povos do Baixo Zambeze (Rita-Ferreira,1986). Por sua vez, estes grupos étnicos estão subdivididos em várias tribos que apresentam especificidades culturais próprias de cada espaço dentro da mesma etnia. No decurso do tempo, estes povos, formam-se mesclando tanto com outros povos de tal modo que hoje podemos dizer que a cultura moçambicana é a simbiose ou a fusão entre as culturas das populações africanas dos diversos grupos étnicos deste país de origem bantu e as de origem europeia e asiática, isto é, as culturas portuguesa, árabe, hindu, persa, etc., cujos povos por aqui passaram, viveram e/ou vivem. Assim, para dar corpo e sustento ao nosso projeto, faremos uma incursão teórica ao paradigma da interculturalidade, procurando analisar as competências interculturais e digitais das professoras universitárias e como estas se refletem no dia-a-dia da prática docente.

1.3 Competência(s) intercultural(ais): o que são e por que são necessárias para professoras universitárias?

Por que as competências interculturais e digitais são indispensáveis para professoras universitárias no mundo contemporâneo? Uma primeira resposta a esta questão encontra fundamento na ideia segundo a qual, na sociedade pós-moderna não se pode fugir do encontro com o outro, ou seja, com a diversidade. Nos últimos decénios, como afirma Ramos (2007),

aumentaram sem precedentes os contactos entre as culturas e a coabitação entre diferentes modos de vida, contribuindo para a multi/interculturalidade das sociedades e das escolas, para a partilha e coabitação de tradições culturais, de competências e de saberes. Com efeito, a diversidade cultural e as relações interculturais, fazem hoje parte e integrarão cada vez mais os

contextos sociais, económico, político, religioso, educacional, sanitário e mediático (p.224)

Como corolário deste fenómeno, as sociedades, no dizer de Cabral (2004) tornam-se cada vez mais pluralistas (p.2), coabitadas por indivíduos originários de diversos espaços geográficos e portadores de uma diversidade de saberes e vivências culturais.

Mauret e Morlaix (2006) citados por Ramos (2007) acreditam que o futuro do ensino e da formação, numa sociedade multicultural e em mutação, passa pela integração da educação intercultural, da dimensão social e origem socioeconómica e cultural dos beneficiários. Ora, o projeto da educação intercultural depende da interação dos atores sociais (professores, funcionários, pais, alunos) e, em algumas circunstâncias, da mediação cultural (caso existam pessoas que conheçam bem as duas culturas e ajudem a comunicação). Requer ainda, abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação a diferentes grupos.

O presente estudo, ao pretender entender uma enorme desigualdade de género, que se vive no Ensino Universitário, a qual se encontra documentada por dados, para ser realizado deve analisar estereótipos, sair do paradigma da identidade autocentrada e promover uma cultura de descoberta da diferença e da alteridade. Do mesmo modo, a pedagogia intercultural deve ir ao encontro do outro, desenvolvendo uma sensibilidade para tratar da diversidade e complexidade cultural contemporâneas (Cabral, 2004). É sob este prisma, que aos docentes universitários exige-se-lhes que tenham competências interculturais. Assim, urge questionar: o que é a competência intercultural? Que significado atribui-se à competência intercultural? O que é ser professor imbuído de competência intercultural? Na literatura, as respostas a estas questões são diversificadas. Na visão da UNESCO (2013) a competência intercultural

refer to having adequate relevant knowledge about particular cultures, as well as general knowledge about the sorts of issues arising when members of different cultures interact, holding receptive attitudes that encourage establishing and maintaining contact with diverse others, as well as having the skills required to draw upon both knowledge and attitudes when interacting with others from different cultures. (p.16)

A competência intercultural é, portanto, uma combinação de atitudes, conhecimento, comportamentos (Barret, 2011, p.3) e habilidades aplicadas através de ações que permitem a um sujeito, individualmente ou em conjunto com outros, compreender e respeitar as pessoas que são consideradas de diferentes filiações culturais de si mesmo; responder de forma adequada, de forma eficaz e respeitosa ao interagir e se comunicar com essas pessoas; estabelecer relações positivas e construtivas com essas pessoas; compreender a si mesmo e compreender o outro como alguém com o qual se enriquece mutuamente.

Na era da globalização, que vivemos atualmente, a competência intercultural é uma habilidade que podemos desenvolver e incrementar com a aprendizagem. Esta, nos oferece as ferramentas necessárias para compreender e nos sentirmos bem com o outro, ao reconhecer e saber que existem outras realidades diferentes da nossa e que possamos alcançá-los, se nós as entendemos, podemos tratá-las, respeitá-las, tolerar e aceitá-las como elas são.

1.4 Competência(s) digital(ais): o que são e por que são indispensáveis para professoras universitárias

O contato entre grupos culturais é inevitável, como já afloramos no parágrafo precedente. É um fenômeno que transpõe o tempo. Entretanto, nos dias que correm, o contato entre diferentes grupos culturais ganhou outros contornos graças ao fenômeno da globalização aliado ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Tal

prática parece ter sido intensificada com a presença das redes mundiais de computadores, que aproximam os indivíduos e possibilitam o surgimento de novas formas de relações sociais, entre as quais destacam-se as comunidades virtuais, espécie de agrupamentos humanos constituídos no ciberespaço ou no ambiente virtual. O ciberespaço é actualmente entendido, “não só como uma forma de disseminar informação, mas também como uma forma de comunicar e influenciar a forma das pessoas interagirem e olharem o outro” (Goulão, 2011, p.1).

Como se pode depreender o ciberespaço potencializa o surgimento de comunidades virtuais e de agregações virtuais que, em geral, estão delineadas em torno de interesses comuns, de traços de identificação, pois ele é capaz de aproximar, de conectar indivíduos que talvez nunca tivessem oportunidade de se encontrar pessoalmente. Ambiente que ignora definitivamente a noção de tempo e espaço como barreiras. A afirmação de Prendes, Martinez-Sanchés & Castañeda (2008) é elucidativa:

The communication cyber space's have the advantages of giving us an opportunity to learn about different cultures, regardless of how distant. This special characteristic is a wealth that must be exploited. Learning to respect other cultures must be one of the fundamental objectives of the application of these technologies to education (p.6).

A cultura contemporânea passa, assim, a ser caracterizada pelo uso crescente de tecnologias digitais, cria-se uma nova relação entre artefactos tecnológicos e a vida social e, ao mesmo tempo, proporciona o surgimento de novas formas de agregação social de maneira espontânea no ambiente virtual, com práticas culturais específicas que constitui a chamada cibercultura. Neste sentido, e de acordo com Goulão (2011) “as redes sociais estão atraindo, cada vez mais pessoas para o mundo online, proporcionando-lhe novas formas de contacto, novas motivações para fazerem parte deste cada vez maior ciberespaço”(p.4).

Este fenómeno, continua a autora, comporta alterações na forma das pessoas compreenderem a realidade que as rodeia e de se situarem perante um mundo onde as fronteiras são cada vez mais difusas e o acesso ao outro e à cultura do outro se faz de uma forma mais rápida, fácil e alargada em função dos modernos meios de locomoção e, sobretudo, de comunicação. Esta possibilidade promove “o contacto entre culturas” (p.3) e faz com que as aprendizagens colaborativas e o espaço da escola ganhem outro sentido.

Segundo Ilharco (2008):

a cultura electrónica da televisão por cabo, do vídeo, dos videojogos, dos DVDs, da Internet, dos iPod, do MP3, dos telemóveis, *está a alterar a forma como trabalhamos, como nos relacionamos uns com os outros, como desfrutamos dos momentos de lazer, como entendemos o que nos rodeia*. O que mais muda pode hoje ser testemunhado no mundos dos mais novos, no mundo onde as crianças e os adolescentes de hoje, os homens e as mulheres de amanhã, vivem electronicamente (grifo nosso, p.149).

Esta constatação do autor permite-nos argumentar que a comunicação electrónica e o desenvolvimento tecnológico têm papel importante na transmissão de culturas e conhecimentos. A globalização da comunicação impulsionada pelas redes telemáticas em especial da Internet deu visibilidade maior à diversidade. Graças a esses dispositivos passamos a “ver” e conhecer outras formas de ver e viver, outras formas de pensar e sentir, ou seja, outros *modus vivendu*.

É nesta ordem de ideias que vários autores (Ilharco, 2008;Goulão, 2011; Joly, 2012) admitem que o contacto entre diferentes culturas promove a oportunidade das pessoas se “aproximarem” e de divulgarem diferentes formas de ser, estar e sentir o que pode levar a uma maior sensibilização da diversidade linguística e cultural do *outro* com a conseqüente ajuda para a intercompreensão das diferentes culturas, podendo levar à aproximação de pessoas em diferentes partes do globo por diferentes razões. Esta aproximação proporciona um maior conhecimento de

diferentes realidades culturais o que pode ajudar à intercompreensão das diferentes culturas pois, é reconhecendo as diferenças culturais, “que vamos percebendo a *nossa própria identidade e a identidade do outro* e, assim, criando possibilidades de uma relação pautada na alteridade, na qual as culturas se fortalecem e se reforçam” (Goulão, 2011, p.3).

No campo educacional, as TIC's vêm potencializar o trabalho do professor e dos estudantes, pois passam a poder “criar conteúdos digitais com múltiplas linguagens e medias, em sintonia com a disposição hipertextual do computador e do novo leitor capaz de superar a linearidade do texto no suporte papel” (Silva, 2009 *apud* Joly, M. et al, 2012, p. 84).

Exige-se, assim, dos indivíduos que possuam uma fluente competência digital. Na revisão da literatura efectuada, foi possível perceber a extensa diversidade teórica em torno do termo “competência digital” criando, por vários motivos, um caos terminológica (Larraz, 2013 *apud* Da Silva e Behar, 2019, p.25).

Entretanto, a partir da revisão realizada, foi possível elaborar uma definição das Competências Digitais. De acordo com Da Silva e Behar (2019, p.26) apesar da diversidade nas formas de abordar o conceito, existe uma tendência com relação aos elementos que a compõem. Esses elementos são compreendidos como conhecimentos, habilidades e atitudes, voltados para o uso das TDICs e consideradas básicas para esta sociedade que se encontra em plena exploração das tecnologias e de produção de conhecimento. Deste modo, o que se espera de um sujeito digitalmente competente é que este possa compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas.

É neste quadro que se desenha a pertinência da análise das competências digitais que as professoras universitárias possuem, uma vez que as mesmas são indispensáveis não só para o exercício profissional como também nas relações interpessoais e interculturais. Aliás, como referem Moreira et al (2015)

In recent decades, higher education institutions have changed considerably, due mostly to the pressure of internationalization, the integration of information technologies and, more recently, major economic constraints (p.217).

Ora, segundo Joly et al (2012),

“o desenvolvimento da sociedade informatizada tem exigido das pessoas novos padrões de comportamento relativos à competência em habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo, linguagem e pensamento crítico, adaptados aos novos recursos tecnológicos digitais” (p.84).

Isto implica a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para operar um computador em qualquer situação funcional da vida diária, visando a aplicação, comunicação, busca de informação ou solução de problemas. Tais exigências estendem-se também aos docentes universitários e, de alguma forma, acabam influenciando nas próprias identidades profissionais.

Thus, our identity as academics has evolved between, on one hand, the tensions of a system that constantly requires the questioning of our identity and consequently the emergence of new facets and, on the other, a system that demands the reproduction of traditional academic practices mediated by authority, bureaucracy and massification (Moreira et al, 2015, p.217)

Como se pode depreender, as transformações tecnológicas atuais impuseram novos ritmos, novas percepções e racionalidades múltiplas, de maneira que surgiram novos comportamentos e novas identidades. As tecnologias digitais instauraram mais do que uma revolução tecnológica, instauram uma revolução antropológica, pois surgem novas identidades associadas ao desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação. É neste contexto em que a interseção do real e do virtual exige dos professores universitários o desenvolvimento de formas mais dinâmicas,

participativas e de tornarem-se mais críticos e reflexos no confronto com as tecnologias digitais.

1.5 O Ensino Superior na África Subsaariana

A história do ensino superior na África Subsaariana é recente. Com a presença colonial, nos países que foram dominados por Inglaterra, as instituições de ensino superior tiveram base em instituições educacionais de ensino secundário oriundas das igrejas e os países da colonização francesa e belga tiveram o mesmo caminho. Este cenário, segundo Taimo (2010), “foi diferente em relação aos países de colonização portuguesa por razões referentes a sua política colonial” (p.77).

Ainda de acordo com o mesmo autor, após a realização da Partilha de África, talvez as potências coloniais tivessem imaginado um período de calma para melhor usufruir das riquezas nos territórios a colonizar. As sucessivas guerras (I e II) mundiais intercaladas por períodos de crise financeira (1929), o crescimento de ondas de contestações contra a ocupação colonial fruto da Guerra Fria e as independências africanas debilitaram estas potências, e Portugal, em especial, foi forçado a uma revisão da sua política colonial.

É nesse aspeto que o imperativo de responder ao clima hostil que se avolumava adotará como uma das estratégias a criação de duas instituições de ensino superior em Moçambique e outra em Angola denominadas Estudos Gerais Universitários através do decreto-lei nº 44.530. Dados mostram que o ensino secundário tinha poucos africanos e conseqüentemente a entrada no ensino superior obedecia à mesma lógica de privilegiar assimilados, os filhos de colonos e os filhos de indianos, por exemplo. Dos 280 alunos matriculados no primeiro ano do funcionamento dos Estudos Gerais, o número de moçambicanos (africanos negros) não chegava a uma dúzia, deixando claro que esta instituição, apesar das considerações expostas acima, respondia mais para os filhos de colonos residentes em Moçambique, de

asiáticos e assimilados. Woldegiorgis & Doevenspeck (2015) vão mais longe, ao afirmarem que

Out of a student population of 540 at the University of Lourenco in Marques, for instance, only one student was a Mozambican African in 1966. These historical legacies however continued even after independence in most of Africa. (p.106)

Volvidos mais de 50 anos depois das primeiras independências¹ africanas, o ensino superior em África, continua longe de satisfazer as expectativas, tanto no que concerne ao acesso, como no que é o contributo das instituições de ensino superior na resolução dos problemas que afetam os africanos.

Os estudos sobre o ensino superior em África ainda não se encontram muito desenvolvidos o que de certo modo contribui para que pouco, ou quase nada, se saiba do ensino superior africano. Aliás, até a década de 1980 as instituições do ensino superior africanas e o conhecimento por elas produzido era marginalizado embora haja melhorias desde os anos 1990, como afirmam Woldegiorgis & Doevenspeck (2015):

“Since the beginning of the 1990s however, not only the significance of higher education has been recognized in Africa but has also been brought to the priority line by governments, international financial institutions and donors. The trend in international financial education has also been growing for research, joint academic programs and development since the 1990s” (p.106)

Por sua vez, Langa (2014) avança que diferentemente do que acontece nos EUA e na Europa, “em África a área dos estudos do ensino superior é pouco desenvolvida. No continente africano, existe falta de apoio às atividades de pesquisa e ensino

¹ As independências africanas começaram no início da década 60 do século passado. As ex-colónias inglesas e francesas formam o grupo dos primeiros países que alcançaram independências na África Subsaariana.

sobre o ensino superior” (p.387), ou seja, não existe tradição, nem uma rede de estruturas para formar e treinar decisores de políticas, líderes e gestores do ensino superior, ou mesmo para estudar o ensino superior.

A ‘*Foundation Partnership for Higher Education*’ em África encomendou um estudo sobre as tendências de apoio de doadores direcionados para o ensino superior em África. O estudo concluiu que a área de estudos de ensino superior é, virtualmente, a que não recebe nenhum apoio direto, digno de apreço, por parte de nenhum doador. Não existe solução rápida para resolver os problemas mencionados acima. Se a África pretende aliviar o problema da pobreza e a crise de gestão, então o que falta em muitos dos programas é uma base de conhecimento sustentável e um conhecimento científico sobre o ensino superior em África.

Por conseguinte, o ensino superior em África, como área de estudo, enfrenta problemas relativos a escassez de conhecimento científico. A área continua dependente de consultores e/ou investigadores sazonais, que surgem ocasionalmente, em função da oportunidade de consultoria, falta de apoio de ‘doadores’ para pesquisas sobre o ensino superior e inexistência de uma capacitação institucional coordenada e cooperativa.

1.6 O Ensino Superior na África Austral (SADC)

De acordo com Kotecha et al (2012) o estudo *Um Perfil do Ensino Superior na África Austral*, recomendado pelo SARUA² (Southern African Regional Universities

²SARUA é uma associação de liderança sem fins lucrativos de direções das universidades públicas nos 15 países que constituem a região da SADC. A sua missão consiste em promover, reforçar e dar incremento ao ensino superior, à investigação e à inovação através de uma colaboração alargada interinstitucional e de iniciativas de criação de capacidades na região. Promove as universidades como importantes contributos para a construção das economias do conhecimento, do desenvolvimento regional a nível socioeconómico e cultural e para a erradicação da pobreza.

Association), a SADC³ (Southern African Development Community) reflete uma comunidade que compreendeu o papel crucial que o ensino superior deve desempenhar no desenvolvimento socioeconómico e cultural na África Austral e procura um envolvimento mais constante com a universidade, criando novas formas através das quais o ensino superior nas diferentes regiões possa ser remodelado para dar resposta às necessidades prementes a nível nacional, regional e continental. Sob os auspícios da SADC e de diversas organizações de investigação, existe um crescente conjunto de estudos que pretendem aumentar o conhecimento sobre a revitalização do ensino superior na região (por exemplo, Hahn 2005, Nzimande 2011, SARUA 2009).

Focam-se, assim, em questões relacionadas com o acesso, a qualidade, a equidade e o financiamento, entre outros (Kotecha 2008a, AAU 2004, Materu 2007). Estes estudos identificam igualmente uma série de desafios enfrentados pelo ensino superior africano. Estes desafios afectam igualmente a região da África Austral e foram descritos como se segue:

Os desafios enfrentados pelo Ensino e pela Formação na sub-região, são em grande medida comuns a todos os países. Trata-se do acesso, equidade, qualidade, eficácia, relevância e democracia nas suas políticas relacionadas com o ensino e a formação (SADC, 2007)

É assim importante destacar e discutir alguns desafios importantes enfrentados pelo ensino superior na região da África Austral, da qual Moçambique (nosso contexto de pesquisa) faz parte.

³ Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC, sigla em inglês). Compreende 14 países da região sul de África, nomeadamente: África do Sul, Moçambique, Tanzânia, Malawi, Zimbabwe, Zâmbia, Botswana, Lesotho, Swazilândia, Namíbia, Angola, Seicheles, Madagáscar, Maurícias, República Democrática do Congo.

O primeiro desafio que as instituições do ensino superior na sub-região da África Austral enfrenta tem a ver com o fato de muitas delas serem estabelecidas com forte inclinação para as ciências sociais (incluindo artes, direito e línguas) e, comparativamente, com pouca ênfase nas ciências naturais, nas engenharias e na tecnologia (Aina, 1994; Saint, 1992, apud Kotecha et al, 2012). Contudo, os países desta região do planeta não devem desinvestir nas ciências sociais e humanas para dar maior visibilidade aos cursos ligados às ciências naturais - na verdade, diversos autores defenderam a importância fundamental das humanidades na construção de sociedades democráticas (para ver alguns exemplos, consulte Giroux 2002, Nussbaum 2010, Robeyns 2006, Tikly e Barrett 2011, Walker 2009). Em vez disso, devem avançar numa perspectiva que permita uma combinação das ciências e da tecnologia, com variadas ofertas nas humanidades e nas ciências sociais que são contextualmente relevantes, contribuindo, como tal, para o desenvolvimento nacional e regional de diversas formas, e designadamente, através da fomentação de cidadãos capazes de refletir de forma crítica, mostrar empatia e envolver-se no debate público a partir de cargos conhecedores.

O segundo desafio tem que ver com a problemática do acesso. O estudo avança ainda, que utilizando o famoso quadro de Trow (1973), "elite-massa-universal", para o acesso ao ensino superior, a África Subsariana cai abaixo do limiar de 15% e, como tal, é descrita como um sistema elitista. Com mais importância para estes valores encontra-se o significado teórico atribuído ao ensino superior pela sociedade.

Trow faz um estudo dos sistemas de ensino superior⁴ em relação ao acesso tendo os classificados em três tipos: elitistas, de massas e de acesso universal. Assim, o sistema de elite tende a atender até 15% do grupo etário relevante (de jovens entre 18 a 24 anos), sendo que o acesso ao sistema de elite se dá quase que exclusivamente em função da classe social (elitista) dos estudantes. O sistema de

⁴ In Trow, Martin (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. This paper is posted at the eScholarship Repository, University of California. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>, 2005.

massa é definido, entre outras características, por atender entre 16 e 50% do grupo etário relevante, estando plenamente consolidado em relação ao sistema de elite quando passa a admitir mais de 30% das matrículas do *coorte* de jovens de 18 a 24 anos. Em primeiro lugar, a população estudantil não é mais composta apenas pelos estudantes oriundos da elite social, económica e cultural. A educação superior deixa de ser vista como privilégio de nascimento e classe social, e passa a ser concebida como “um direito para aqueles com certas qualificações”. O sistema de acesso universal caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo volume de matrículas que passa a compreender mais de 50% da população estudantil. Nesse caso, o acesso passa a ser definido como “uma obrigação para as classes média e média alta”, além de ser uma forma de justiça social, uma vez que se apresenta muito mais como uma questão de conquista da igualdade entre grupos e classes do que de igualdade de oportunidades individuais

Aplicando esta análise, o ensino superior na África Subariana, e na SADC em particular, reflete um sistema solidamente enraizado em meritocracia, focado na educação de elites e com pouco investimento para a área de tecnologias de informação e comunicação, que é uma ferramenta necessária e indispensável para o desenvolvimento dos países numa sociedade que é infalivelmente da TIC's. Este sistema elitista ignora significativamente aspetos de igualdade para indivíduos e grupos sociais, justiça democrática e desenvolvimento de capacidades que são fundamentais na transição para as fases de massa e universal do quadro. Isto poderia implicar que enquanto o ensino superior é considerado um instrumento para o desenvolvimento económico e tecnológico, os aspetos sociais e humanos da formação do ensino superior assim como o seu papel na transformação social permanecem pouco explorados e requerem uma atenção direcionada (Trow, 1973; Robeyns, 2006, apud Kotecha et al, 2012, p.24)

O terceiro desafio diz respeito à importância do investimento nas TIC's. O estudo que temos vindo a citar refere que à exceção da África do Sul e das Ilhas Maurícias, a maior parte das universidades na região tem um parque tecnológico fortemente

reduzido e a restrição, em termos de utilização das TIC, é óbvia devido à ausência em número suficiente de estações informáticas que permitam o acesso à Internet de alta velocidade. Num estudo realizado pela SARUA (2007) citado por Mac Gregor (2009) sobre os desafios enfrentados pelo ensino superior na região, foi observado que "o acesso a computadores ainda é reduzido – em 2007, em média quatro professores por computador, três administrativos por computador e 70 alunos por computador – e o progresso em termos do desenvolvimento de redes de investigação e ensino tem sido lento" (Kotecha et al, 2012, p.30)

Zeininger (2009), referido por Kotecha et al (2012), num estudo recente admite que em Moçambique há uma utilização muito reduzida das TIC para fins académicos. Como afirma: “embora exista um aumento massivo nas universidades e instituições do ensino superior em Moçambique, a maior parte das novas IES⁵ não utiliza instalações de TIC para fins educativos” (p.30).

O quarto desafio tem a ver com a internacionalização, no sentido mais amplo, ou de regionalização das instituições de ensino superior na região da SADC. De acordo com o estudo, o processo de regionalização/internacionalização do ensino superior enfrenta desafios de diversos tipos. Entre estes desafios destaca-se a diversidade de sistemas de ensino superior na região. A diversidade de idiomas, tal como o inglês, francês e português, para além dos idiomas locais, diferenças em sistemas de crédito e classificação, currículos diferentes, a qualidade e reconhecimento de instituições do ensino superior, recursos financeiros limitados e diferentes demonstrações de vontade política impõem desafios significativos para o processo de integração regional⁶ no ensino superior.

⁵Instituições de Ensino Superior

⁶ A integração regional refere-se ao movimento para estabelecer ligações entre e em meio a um grupo de países dentro de um determinado espaço geográfico, motivado pelos interesses comuns e compartilhados para cooperação nas áreas de comércio e outros setores económicos, com vistas a alcançar uma zona de livre comércio e, subsequentemente, estabelecer uma união alfandegária. No caso da SADC, a integração regional visa para além dos objectivos meramente económicos, reforçar

No entanto, quando se olha a SADC e sua agenda política de integração regional percebe-se que existem muitas oportunidades que podem ser criadas e que podem colocar o ensino superior como um grande impulsionador de desenvolvimento económico, social e humano de todos os estados membros. Ademais, tomando em consideração a existência de relações saudáveis entre os estados membros a nível de migração (não exigência de vistos para que os cidadãos se desloquem dentro da região), isto pode facilitar a mobilidade de estudantes, professores e outros funcionários e conseqüente troca de experiências e conhecimentos que permitam o desenvolvimento não só das instituições do ensino superior mas também o desenvolvimento a nível social, económico, cultural, etc.

Apesar de já existir uma diversidade significativa entre países, um olhar mais atento sobre as instituições do ensino superior num único país revela fragmentação e uma falta de sinergia entre objetivos institucionais e objetivos de desenvolvimento nacional (Kotecha et al, 2012, p.31). Por exemplo, o aumento de número de universidades em Moçambique nos últimos 10 anos não correspondeu às expectativas de desenvolvimento nacional na medida em que muitas delas alinharam com cursos ligados às ciências sociais e humanas em detrimento de cursos ligados às ciências naturais. Como consequência, os megaprojetos que exploram recursos naturais em Moçambique ressentem-se da falta de mão-de-obra qualificada nacional. É neste quadro que destacamos O Plano de Desenvolvimento Estratégico Indicativo Regional (RISDP) foi iniciado com o objetivo de fornecer aos estados-membros da SADC, que observa que:

"uma agenda de desenvolvimento coerente e abrangente sobre políticas sociais e económicas ao longo dos próximos quinze anos (SADC, 2004). Não obstante, há pouca coerência nesta ênfase

e consolidar as afinidades e laços históricos, sociais e culturais desde há muito existentes entre os povos da região, através da educação, desporto entre outras actividades.

relativamente às políticas de desenvolvimento de recursos humanos em general e do ensino superior e formação em particular. No RISDP, o ensino superior praticamente não é mencionado, enquanto aspetos sociais (género, SADA, etc.) parecem ser alvo de mais atenção. As questões relacionadas com os programas para alunos e professores, a inclusão do HIV no currículo, e o género são abrangidos sem qualquer referência ao ensino superior (Hahn, 2005). Ao abordar as áreas de intervenção prioritárias, o RISDP reserva um subcapítulo às ciências e tecnologia, mas o ensino superior não é mencionado. Isto parece negligenciar o fato de que para as ciências e tecnologia se destacarem é necessário um sistema do ensino superior sólido e de qualidade (p.32)

Um dos principais desafios em termos da internacionalização e regionalização do ensino superior em África em general e da região da SADC mais especificamente é a falta de instrumentos uniformizados que promovam atividades de internacionalização. Isto assume, por exemplo, a forma de sistemas de transferência e acumulação de créditos (CATS).

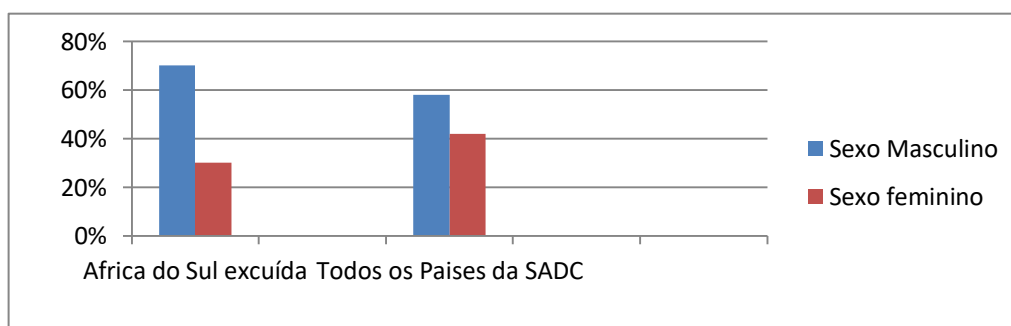
O quinto desafio enfrentado pelas instituições do ensino superior na sub-região da SADC volta-se em torno da equidade tanto dos ingressos assim como do pessoal académico e de investigação. Com base nos dados disponíveis,

existem aproximadamente 1,3 milhões de alunos matriculados em universidades públicas na região da África subsaariana⁷. A África do

⁷ A África Subsaariana ou África Negra corresponde à região sul do deserto do Saara. Ao norte de África encontramos uma organização socioeconómica muito semelhante à do Oriente Médio formando um mundo islamizado, ao sul temos a chamada África negra, assim denominada pela predominância de povos de pele escura, nesta região encontra-se os piores indicadores de desenvolvimento humano, embora nos últimos tempos haja melhorias significativas em vários domínios. Os países que formam a região são, entre outros: Congo, República Centro Africana, Ruanda, Burundi, Quênia, Tanzânia, Moçambique, Malauí, Zimbabwe, Swazilândia, Lesotho, Madagáscar, Angola, Namíbia, República Democrática do Congo, Maurícias, Madagáscar, Seicheles, Zâmbia, Uganda, Djibuti, Eritreia, Etiópia,

Sul é, de longe, o país com o número mais elevado de alunos matriculados, seguindo-se a República Democrática do Congo, Tanzânia, Moçambique, Angola e Madagáscar. Em média, nos 15 países na região, 51% dos alunos matriculados são do sexo feminino e 49% são do sexo masculino (Kotecha et al, 2012, p.39)

À semelhança do perfil dos alunos, o perfil do género dos membros do corpo docente e de investigação permanece irregular, embora tenha melhorado sensivelmente nos últimos anos. A figura 1 mostra a distribuição por género do pessoal académico e de investigação em todos os países da SADC, com os dados sul-africanos excluídos. Vemos que 70% dos membros académico e de investigação (com a África do Sul excluída) são do sexo masculino. Isto representa uma quebra de 5.5%, pois, os dados de 2006 demonstraram que o pessoal académico e de investigação era 75.5% do sexo masculino (Butcher et al. 2008). Com os dados sul-africanos excluídos, as proporções em termos de género também melhoraram ligeiramente, de 39% de membros do pessoal do sexo feminino em 2006 para 42% de membros do pessoal do sexo feminino em 2010 (Kotecha et al, 2012, p.50)



Somália, Sudão, Benim, Burkina Faso, Camarões, Chade, Costa do Marfim, Guiné Equatorial, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné Bissau, Libéria, Mauritânia, Mali, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Togo.

À semelhança do que acontece com as tendências apontadas anteriormente relativas à nacionalidade dos alunos, a maioria dos funcionários das universidades públicas na região da SADC são cidadãos nacionais dos países nos quais estão a trabalhar. Em termos dos membros do corpo académico e de investigação, 87% são cidadãos nacionais, 2% oriundos de outros países da SADC e 11% de países de fora da SADC. Assim, a mobilidade do pessoal académico internacional fora da SADC é superior à da existente no interior da SADC.

Aquando do estudo, quase todos os membros do pessoal da gestão e administrativo (94%) são cidadãos nacionais. Relativamente à mobilidade dos académicos da SADC, apenas a África do Sul e o Botsuana possuem uma proporção considerável de elementos de outros países da SADC. Angola possui um número relativamente elevado de académicos internacionais, mas não existia qualquer registo de académicos da região (p.52).

Ora, perante as forças da globalização e o enfraquecimento das fronteiras nacionais, os sistemas do ensino superior devem ser capazes de responder a uma variedade de desafios. Um aspecto chave desta resposta tem sido o desenvolvimento de políticas que permitam ultrapassar o que se encontra a limitar a capacidade destas instituições em tirar o máximo partido dos seus recursos de ensino, investigação e produção de conhecimento, designadamente estabelecendo acordos e protocolos académicos entre múltiplos países destinados a quebrar barreiras e ultrapassar desafios. Marginson (2011) identificou quatro condições necessárias para a regionalização bem-sucedida do ensino superior: "infra-estrutura nacional de saúde e educação adequada; proximidade geográfica; alguma semelhança cultural; e vontade política" (p.84). Também defende que atualmente apenas a Europa parece ter estas quatro condições.

1.6.1 Características gerais do ensino superior nos países da SADC

O ensino superior ministrado nos países da SADC apresenta geralmente as seguintes características que podem ter implicações nas estratégias que os países precisam de traçar para responderem, de forma eficaz, à crescente demanda de entradas no ensino superior e à necessidade de se melhorar a qualidade do ensino ministrado. O SARUA (2012), resume, nas características que de seguida apresentamos, o ensino superior nos países da SADC:

- ✓ Os sistemas do ensino superior na África Austral são, no seu todo, sistemas de elite porque o ensino superior geral ministrado na Região é de baixo nível quando comparado com os padrões mundiais. Apesar do rápido crescimento do número de estudantes que frequentam instituições do ensino superior em anos recentes, os sistemas continuam a ser de pequena dimensão e a concorrência para vagas, em muitos casos, é bastante renhida.
- ✓ A demanda ultrapassou a capacidade, levando, em muitos casos, a uma superlotação e suscitando preocupações relativamente à qualidade do ensino ministrado.
- ✓ A maioria das matrículas no ensino superior ocorre nas humanidades, seguindo-se-lhes a gestão de empresas e outros domínios comerciais. O número de matrículas no domínio das ciências, engenharia e tecnologia, domínios que são de importância capital para o desenvolvimento nacional, é relativamente baixo.
- ✓ Existe uma forte tendência na Região para o ensino a nível de licenciatura, com as matrículas em cursos de doutoramentos a representarem apenas 1 por cento do número total.
- ✓ O impacto provocado pelos constrangimentos financeiros sobre a superação e retenção de docentes também é preocupante – a evidência mostra que o número de estudantes universitários em África precisará de duplicar até 2015 para acompanhar o número previsto para estudantes do ensino superior e as

universidades da África Austral estão bem familiarizadas com o fenómeno da “fuga de cérebros”.

- ✓ Outros constrangimentos incluem a falta de infraestruturas e a necessidade de se ampliarem e melhorarem as instalações de TIC e outras já existentes.
- ✓ A necessidade de um aumento das despesas, a fim de tornar o ensino superior mais acessível também terá um impacto no financiamento à investigação.
- ✓ Em todos os países da SADC, com a exceção do Malawi e Zimbabwe, existe um maior número de instituições do ensino privado do que no sector público, mas estas tendem a ser de dimensão reduzida e oferecem qualificações específicas (principalmente em programas orientados para a prática) que são relevantes para segmentos específicos do mercado de trabalho. Essas instituições respondem assim por número relativamente baixo de matrículas.

1.7 O Ensino Superior em Moçambique

Langa (2014) no seu artigo publicado recentemente intitulado “*Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de conhecimento científico*” avança que a literatura sobre o ensino superior em Moçambique tem periodizado as transformações filosóficas, de visão e missão/função societal e estruturais em três fases (p.365). A fase colonial, de 1962 a 1975, com a prevalência dos EGUM (Estudos Gerais e Universitários de Moçambique), elevados ao estatuto de Universidade, em 1968, passando a designar-se Universidade Lourenço Marques (ULM). A fase pós-colonial normalmente subdividida em duas subfases. A primeira subfase, de 1975 a 1987/1990 e a segunda a de 1990 até ao presente. O maior evento histórico da primeira fase foi a proclamação da independência de Moçambique do jugo colonial. Para o ensino superior isso implicou a reconversão da ULM para passara a servir os desígnios de

uma nação independente e com o desiderato do desenvolvimento como função primordial. A ULM foi rebatizada, em honra do fundador e primeiro Presidente da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), passando a designar-se Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A característica fundamental deste período, em termos políticos, foi o experimento socialista de 1977 a 1987. Neste período a Frelimo declarou-se formalmente, no seu terceiro congresso, um partido de vanguarda marxista-leninista sob a liderança de Samora Machel.

A organização e governação do ensino superior neste período foram feitas de acordo com a visão societal socialista e na planificação centralizada do Estado. Em 1985 e 1986, pela primeira vez, o número de instituições aumenta com a criação do Instituto Superior Pedagógico (ISP), em 1985, mais tarde elevado ao estatuto de Universidade, passando a designar-se Universidade Pedagógica (UP), e em 1986 a criação de uma escola superior para formação de diplomatas, o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI). A derrocada desta fase ocorre na sequência do fracasso global do projeto socialista e que, em Moçambique, culmina simbolicamente com a morte de Samora Machel em 1986.

A segunda sub-fase do ensino superior pós-colonial, (de 1990 até ao presente) inicia-se com a derrocada do projeto de constituição de uma sociedade socialista. Em 1990, Moçambique adopta uma nova Constituição da República que abre espaço para a introdução da democracia multipartidária e para a liberalização da economia, abrindo rumo para o fim da guerra civil que durou dezasseis anos e reclamou a vida de mais de 1 milhão de moçambicanos. Para o ensino superior, em particular, como afirma Langa (2014), esta fase caracteriza-se pelo:

surgimento de provedores privados, por um lado, mas também pela contínua expansão de instituições públicas à escala nacional. Alguma leitura descuidada e menos conceptual tem caracterizado esta fase como sendo da massificação do ensino superior. De facto, nesta fase verifica-se um crescimento significativo de ingressos e uma expansão territorial do ensino superior. (p.366).

Langa refere ainda que o processo de crescimento do acesso e a expansão das instituições do ensino superior poderá conduzir à massificação. No entanto, por exemplo, na formulação conceptual de Trow (1973), consideram-se sistemas de ensino superior massificados aqueles que comportam taxas de participação acima dos 15%. As taxas de participação do ensino superior em Moçambique ainda se situam abaixo dos 3%, que, por sua vez, estão abaixo da taxa média da África subsaariana de 6%. Para Trow (1973), a mudança de um sistema de elite para aquele de massas não se resume a uma questão de expansão numérica no sistema do ensino superior, pois envolve também a transformação fundamental do ensino superior, simultaneamente em termos das suas operações interna e em termos da relação com o governo e a sociedade.

Em 2013, o ensino superior em Moçambique, numa fotografia sincrónica, contava com quarenta e seis instituições entre as quais Universidades, Academias, Escolas Superiores e Institutos Superiores, o que ilustra o grau de diferenciação e diversificação do sistema. O conhecimento *do e sobre* o ensino superior em Moçambique limita-se e confunde-se com a narrativa descritiva do seu desenvolvimento histórico-institucional.

Como resultado desta abordagem, parte significativa do que se *sabe* ou se *pensa saber* sobre o ensino superior em Moçambique deriva de duas principais fontes de autoridade e legitimação, nomeadamente: (a) as várias formas de participação nos processos do ensino superior: ensino & aprendizagem, docência & investigação e governação universitária e (b) a formulação de políticas públicas e governação do sistema do ensino superior.

Não é esquivo que nos escassos escritos sobre o ensino superior em Moçambique, como refere Langa (2014), haja predominância de: "(i) documentos oficiais de políticas publicas como: relatórios, planos estratégicos e planos de acção; (ii) artigos de opinião e outras formas ensaísticas que emitem pareceres e/ou exprimem convicções sobre o que "deve" ser o ensino superior em Moçambique" (p.367). Deste

modo, o primeiro desafio, então, que se coloca ao ensino superior em Moçambique é o de torná-lo, em primeiro lugar, em objecto de estudo.

CAPÍTULO II. UM OLHAR HISTÓRICO À PARTICIPAÇÃO DA MULHER NA CIÊNCIA

A participação da mulher nos vários domínios profissionais e sociais nos últimos decénios do século XX e na aurora do século XXI cresceu em quantidade e qualidade. Entretanto, não se deve pensar que ao longo da história a mulher teve sempre alguma “visibilidade” nesses domínios, principalmente, no que diz respeito à sua participação na academia.

De fato, a mulher, ao longo da história, foi alijada da ciência, que foi marcada pela predominante presença masculina. Alguns autores (Albuquerque, 2006; Tabak, 2002; Yannoulas, 2007) coincidem na ideia de que ao se reportar às grandes obras científicas, surgem nomes de homens que se destacaram como cientistas e que são reconhecidos como fundamentalmente importantes na construção da ciência. Poucas vezes são atribuídas às mulheres descobertas que marcaram a história da humanidade. Sobre elas, cultivou-se o estereótipo de que o seu espaço de acção é o doméstico, portanto, um espaço privado. Aliás, no dizer de Albuquerque (2006,p.70),

a ciência é um território hegemonicamente masculino. Isso não se deve ao fato de as mulheres serem menos capazes do que os homens. A marginalização feminina no mundo científico deu-se como consequência de sua “exclusão” da esfera pública. Às mulheres sempre foi reservado o espaço privado, mais especificamente o doméstico.

Mais adiante, a autora, citando Puleo (2002) esclarece que as mulheres foram jogadas para a esfera reprodutiva, na qual se situa o cuidado com o lar e com a reprodução da vida. Já a esfera produtiva – tida culturalmente como espaço masculino – refere-se ao âmbito público. Silva & Ribeiro (2011, p.2) sustentam que “o mundo da ciência se estruturou em bases quase exclusivamente masculinas, ora excluindo as mulheres, ora negando as suas produções científicas, através de

discursos nada neutros”. Apesar dos mecanismos de exclusão, seja pelos processos formais, seja pelos discursos científicos que ao naturalizarem as diferenças entre homens e mulheres determinam os lugares sociais, ou até mesmo pelos processos culturais de invisibilização de mulheres cientistas ao longo da história, as mulheres, sempre estiveram presentes nos processos de produção científica.

O conhecimento científico enquanto produção humana constitui-se como um retrato inequívoco da cultura, ou seja, como elemento cultural pelo que as suas bases podem ser encontradas na religião ou nos mitos. Assim, embora o paradigma dominante defenda a ciência como sendo neutra e antagónica à religião é importante “reconhecer os valores misóginos presentes nas religiões que marcaram a ancestralidade da sociedade ocidental” (Albuquerque, 2006, p.71). Nisto, é preciso reconhecer o carácter androcêntrico ao qual a produção científica foi sujeita durante séculos. Aliás, como diria Chassot (2004, p.11) “parece que se pode concluir que não é apenas a Ciência que é masculina, mas (quase) toda a produção intelectual é predominantemente masculina”, alargando, deste modo, o ponto de análise à produção literária e artística.

Quais as mulheres proeminentes que aparecem na constelação de grandes compositores, pintores ou escultores? Também na Filosofia encontramos nomes de poucas mulheres, se comparado com os de homens. A Teologia é uma área de domínio dos homens (...) Poderíamos acrescentar o quanto são predominantemente masculinos os parlamentos, tanto no mundo ocidental quanto no oriental. São homens os pregadores e líderes religiosos, na maioria das religiões, estas em geral criações masculinas. Na Igreja Católica há muitas ordens religiosas femininas fundadas por homens. Preliminarmente parece que se pode concluir que não é apenas a Ciência que é predominantemente masculina, mas nossa civilização, já há alguns milénios. (Chassot, 2004, p.12)

É interessante observar que a ciência enquanto construção humana é retrato fiel da cultura do Homem e, por esta razão, sujeita à sua reprodução. Isto, pode explicar o facto de existirem poucas mulheres cientistas e, dentre estas, poucas terem

conseguido se destacar ou mesmo reconhecimento. Sobre a influência cultural na vida em sociedade, Chassot afirma:

(...) quais os nomes de mulheres que poderíamos colocar como similares aos dos sanguinolentos Hitler, Mussolini, Stalin, Franco, Milosevic, Pol Pot, Pinochet, Bush, Saddam, apenas para citar aqueles de quem somos mais próximos temporalmente? Não parece ocorrer nenhum. O quanto isso é cultural podemos ver quando meninos recebem armas para brincar e meninas recebem bonecas (Chassot, 2004, p.11)

Sobre a quase ausência de mulheres na História da Ciência, não deixa de ser significativo que, ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres. O pequeno número de mulheres cientistas que tiveram seu trabalho reconhecido no século XX é claramente perceptível quando tomado por base o número de mulheres e homens que receberam o Prémio Nobel nas áreas das Ciências: somente 12 mulheres receberam o Nobel dentre 480 premiados, sendo destes 3 prémios em Química, 2 em Física e 7 em Medicina ou Fisiologia. Além destas 12 mulheres laureadas, há outras 20 premiadas: nove em Literatura e 11 na Paz. O Prémio Nobel de Economia – o único mais recente, pois começou em 1969 – ainda não agraciou a nenhuma mulher.

2.1 DAS ORIGENS DA MISOGINIA NO CAMPO CIENTÍFICO

Por que a ciência ou a produção científica é predominantemente masculina? Por que há poucas mulheres cientistas ou docentes na academia ou na universidade? Para dar respostas a estas perguntas recorreremos a vários autores (Puleo, 2002; Albuquerque, 2006;) e de modo mais específico a Chassot (2004) que no seu artigo “*A ciência é masculina? É, sim senhora*” busca encontrar a génese da “invisibilidade”

das mulheres na academia ou na universidade a partir de uma abordagem histórica fundamentada a partir da nossa tripla ancestralidade: greco-judaica-cristã.

De facto, como avança Albuquerque (2006, p. 72) para melhor compreender por que a ciência é predominantemente masculina, deve-se reportar às origens culturais da civilização atual. Tratando-se da sociedade ocidental chega-se a um denominador comum: a religião, onde somente os homens ocupam um lugar privilegiado, percebendo-se a presença de componentes misóginos. Deste modo, faz-se necessário fazer uma incursão epistemológica às tradições greco-judaica-cristã com vista a encontrar as origens misóginas da produção científica.

2.1.1 Origem grega

Na tradição grega é onde se apresenta uma das versões mais míticas da origem das mulheres. Puleo (2002) citado por Albuquerque (2006, p. 72) afirma que existem na Antiguidade dois tipos de figura feminina: a que encarna a “feminidade” positiva por integrar-se à ordem masculina através de sua capacidade reprodutiva (Penélope, a esposa fiel) e a que representa uma “feminidade” negativa, ameaçadora e sedutora (Medusa).

Por sua vez, Chassot (2004) ao discutir as origens do conhecimento científico remete-nos a duas vertentes, ambas misóginas: o Mito e a Ciência. Analisando o lado mitológico, resgata o mito de Pandora. Segundo a mitologia esta teria sido uma mulher artificial, criada pelos deuses enfurecidos com os homens, para acabar com a felicidade até então reinante. Ela abriu uma caixa deixando escapar todos os males que pesam sobre a humanidade, tal como se pode ver compreender no trecho que segue:

No princípio os mortais (os humanos) conviviam com os imortais (os deuses nascidos da Terra e do Céu), divididos em linhagens paralelas e algumas vezes se estabeleciam conflitos entre os deuses e os humanos. Esses diferentes géneros de seres – mortais e imortais – formavam uma sociedade

homogénea em que reinava felicidade. Um dia, porém, ocorre um grave conflito. Prometeu, filho de Titão, zombou de Zeus quando da partilha de um boi destinado a um banquete. As disputas sucedem-se. Prometeu rouba o fogo do Olimpo e o presenteia aos humanos. Depois de sucessivas lutas Zeus resolve dar um castigo àqueles que estavam felizes com o presente de Prometeu: dá-lhes a mulher. Esta se chama Pandora e traz consigo uma caixa fechada, de onde deixará escapar todos os males que afligiram os homens (Chassot, 2004, p.16)

Na vertente científica, o autor admite que desde os tempos dos filósofos clássicos, a mais de 2400 anos, evidenciaram-se concepções que nortearam a produção científica e que, de algum modo, contribuíram para a legitimação da submissão do sexo feminino em relação ao masculino. Parte dessas concepções podem ser encontradas em Aristóteles no seu livro X da *Metafísica*. Nas explicações aristotélicas a respeito da participação da mulher no processo da geração de uma nova vida, “esta apenas teria o ventre fecundo para receber o esperma do homem, com todas as características do novo ser.” Este é um dos pontos de partida, se tomarmos em consideração a herança cultural grega, para muitas discriminações. Aristóteles ensinava – e essas concepções se sustentaram pelo menos até o final da Idade Média – que a semente masculina estaria dotada de todas as características do novo ser. Qualquer imperfeição que a nova criatura viesse a ter era incumbida à inteira responsabilidade da mulher, que não alimentara adequadamente a semente perfeita que lhe fora depositada pelo homem no vaso nutridor. Se da semente masculina nascesse uma fêmea, isso se devia a uma impotência de seu pai, que então gera um ser impotente: uma fêmea.

Disto, decorre a percepção segundo a qual o filósofo Aristóteles foi, de algum modo, responsável pela formação de uma filosofia *androcêntrica*, porquanto construtor de um pensamento que deu bases fundamentais ao discurso misógino. De facto, Puleo (2002) citado por Albuquerque (2006, p. 74) afirma que o filósofo grego em *Ética a Nicômaco* afirma que a virtude se baseia na noção de função que o humano realiza

em sociedade. Para ele, a função determina que os homens livres façam uso da razão, enquanto que as mulheres cumpram suas responsabilidades reprodutivas e assistenciais. Ainda segundo a autora, no discurso a oposição matéria/forma corresponde aos dualismos mulher/homem, natureza/ razão, onde complementaridade não significa igualdade, pois na existência dos dois sexos a forma (homem) é mais divina que a matéria (mulher).

A autora, vai mais longe ao afirmar que Aristóteles através de seu discurso biológico de inferioridade da mulher, justifica o discurso político de então que nega a esta o *status* de cidadã em sentido pleno. Sendo confinadas no âmbito doméstico, as mulheres não possuíam o direito de participação política na *Polis*. Ressalta-se ainda que, embora o pensamento aristotélico tenha sido hegemónico na Grécia Antiga, existiam também na época discursos não-misóginos tais como os elaborados pelos Sofistas, especialmente por *Licofrón* e *Antifonte*. Assim,

(...) la teorización aristotélica de la inferioridad y la exclusión de las mujeres del ámbito de la 'polis' es, justamente, una respuesta (...) a aquellos sofistas que, radicalizando el ideal de isonomía, en nombre de la igualdad natural habían criticado el sometimiento de mujeres y esclavos. Licofrón y Antifonte son a la prueba de que era posible pensar de otra manera, una manera que quedó silenciada y relegada al olvido. (Puleo, 2002 apud Albuquerque, 2006, p.74)

Como se pode depreender, a autora argumenta que ao se pensar na filosofia de Aristóteles, atribuímos a sua misoginia à época em que viveu. Porém estes sofistas provam que é possível pensar a relação entre os sexos de outra forma que não seja de subserviência do feminino ao masculino, e que não necessariamente a construção do conhecimento deve legitimar os preconceitos existentes no senso comum. É importante perceber que o discurso sofista de isonomia foi silenciado, ecoando mais fortemente no sistema científico-filosófico as ideias aristotélicas.

2.1.2 Origem judaica

Na ancestralidade judaica, escreve Albuquerque (2006, p.75), a ideia de superioridade do homem em relação à mulher é evidenciada desde o primeiro livro do Antigo Testamento da Bíblia – Gêneses – que trata da origem do universo, incluindo o homem e a mulher. Assim,

“Deus é visto como sendo masculino e criador do homem, Adão, à sua “imagem e semelhança”. O criador afirma que este não pode ficar sozinho no paraíso, e diz: “vou fazer para ele uma auxiliar que lhe seja semelhante.” (Gêneses 2, 18). Deus retira uma costela de Adão e a utiliza como matéria-prima na criação da mulher que se chamará Eva. Os dois, homem e mulher, vivem no paraíso – o Jardim do Éden. O criador fala ao homem que este pode comer os frutos de qualquer árvore do jardim, entretanto ordena: “mas não pode comer da árvore do conhecimento do bem e do mal, porque (...) com certeza você morrerá.” (Gêneses 2, 17). Em seguida, o demônio aparece no jardim em forma de serpente e incentiva Eva a comer da árvore proibida, argumentando que não morreria, ao contrário, fala: “no dia em que vocês comerem o fruto, os olhos de vocês vão se abrir, e vocês se tornarão como deuses, conhecedores do bem e do mal.” (Gêneses 3,5). Então Eva, numa atitude de desobediência e pretensão de auto-suficiência, come o fruto dando-o para seu companheiro. Até então ambos viviam nus e não sentiam vergonha. Após comerem do fruto proibido, imediatamente seus olhos se abrem, e percebendo sua nudez passam a sentir vergonha um do outro. Deus ao descobrir o fato, castiga Eva dizendo: “vou fazê-la sofrer muito em sua gravidez: entre dores você dará à luz seus filhos; a paixão vai arrastar você para o marido, e ele a dominará (Gêneses 3, 16) ”.

Nas escrituras sagradas, o fato de Deus ser masculino já alimenta a cultura de superioridade do homem. Aliás, como afirma Rocha (2012) citado por Braga (2013, p.4) “no mito judaico da criação, Adão é criado por um Deus masculino (ou

“masculinizado” já por ocasião da estruturação das crenças religiosa de Israel) e aí o masculino não apenas supera o feminino, mas torna-se o seu criador”

Segundo Chassot (2004,p.18) o que mais profundamente legitima a discriminação contra a mulher, no entanto, é o fato de “Eva tornar-se a responsável pela perda do paraíso” o que implica ser a responsável de todo o sofrimento humano. De fato, na análise de Lopes (2012, p.504) fica claro que:

Adão é criado primeiro e tem igualmente a primazia no uso da palavra: é ele o *nomoteta*, que nomeia todos os seres criados por Deus, e que nomeará a primeira mulher. A prioridade cronológica de Adão torna desde logo a mulher secundária; além disso, ele é que foi criado à imagem – imago – de Deus, sendo por isso a substância, de natureza essencial. Vários exegetas atribuem à mulher apenas a semelhança – similitude – por ter sido retirada da costela de Adão; ela é uma derivação da substância, um acidente, associada à divisão, à diferença, à degradação. Adão é o espírito, Eva a matéria, a carne, a aparência sedutora e enganadora dos sentidos (...) Eva é uma necessidade de Adão, a ajudante – mais um traço subalternizante – que ele e Deus consideravam imprescindível. Se o contexto da criação já tornava Eva inferior a Adão, o seu papel na tentação da serpente torná-la-á responsável pelo pecado.

Como se pode depreender, o judaísmo reserva um papel claramente à parte para as mulheres, tanto na sinagoga como na cultura judaica em geral. Assim, por meio dessa herança judaica recebemos fortes preconceitos quanto ao acesso da mulher ao conhecimento. Isso corrobora no dizer de Chassot (2004, p.18) para que tenhamos uma produção científica muito mais masculina. Não que necessariamente os estudos dos textos religiosos tenham favorecido a uma formação de um pensamento científico, mas especialmente pelo fato de ter dado maior privilégio aos homens o acesso a uma cultura letrada, mesmo que quase exclusivamente religiosa, e também pela imposição às mulheres a uma situação de subalternidade, que determinava um natural distanciamento do conhecimento.

2.1.3 Origem cristã

O cristianismo só pode ser compreendido a partir do terreno em que se desenvolveu – não é de modo algum um movimento de reacção contra o instinto judaico, mas a própria consequência dele. O principal responsável pela disseminação do Cristianismo no mundo foi o apóstolo Paulo, que lançou as bases da Igreja, sobretudo no Ocidente. Chassot (2004, p.20) afirma que o apóstolo trouxe à nova religião sua postura misógina, explicitando-a claramente ao dizer:

“Que as mulheres fiquem caladas nas assembleias, como se faz em todas as igrejas dos cristãos, pois não lhes é permitido tomar a palavra. Devem ficar submissas como diz também a Lei. Se desejarem instruir-se sobre algum ponto, perguntem aos maridos em casa; não é conveniente que a mulher fale nas assembleias (1 Cor. 14, 34-35). Assim, a nascente Igreja surge com papéis marcadamente desiguais em relação aos géneros dos fiéis. Essa postura foi ratificada, vinte séculos depois, em encíclica em que João Paulo II reafirma que o sacerdócio é vetado às mulheres”.

Ainda nesta linha, Chassot (2004) cita Santo Agostinho (354-430) como sendo um dos grandes propulsores da misoginia no contexto das sociedades sob fortes influências cristãs. Ele (Santo Agostinho) foi talvez dos mais influentes padres da Igreja cristã, cujos ensinamentos formaram a base da teologia por muitos séculos. O bispo de Hipona ensinava que todos os problemas da humanidade começaram com o pecado de Eva. Em *A cidade de Deus* (XIV, 11), diz que:

a serpente começou pela parte inferior da sociedade humana, para gradualmente ascender ao todo, na consciência de que o homem não seria tão facilmente crédulo, e não poderia ser enganado por erro, senão ascendendo erro alheio (...) Não em vão disse o Apóstolo: Adão não foi enganado; por sua vez, a mulher sim. Eva tomou por verdadeiras as palavras da serpente e Adão não quis romper o único enlace mesmo na comunhão do pecado (...) Ou seja, Adão era tão bom que pecou porque amava Eva. (Chassot, 2004, p.20)

Dentre todas as igrejas cristãs, a Igreja Católica Romana é a maior de todas. Segundo Gaarder (2001) citado por Albuquerque (2006, p.77) a instituição católica possui uma das organizações mundiais mais fortes e mais rigidamente estruturadas, sendo governada por leis estabelecidas com precisão. Sua hierarquia composta por papa, bispos e padres, possui grande autoridade sobre a camada inferior, os leigos. No século XVI, quando ocorreu a Reforma Protestante, surgiram igrejas cristãs que não mais obedeciam ao Papa. Elas levantaram-se em protesto contra certos aspectos da doutrina e da prática da Igreja Católica. As primeiras igrejas “foram a Anglicana, a Reformada e a Luterana”.

Em reacção ao surgimento dessas igrejas protestantes, a Igreja Católica montou a Contra-Reforma, tendo como instrumentos mais importantes o Tribunal do Santo Ofício (a Santa Inquisição) e o Índice (uma lista de livros proibidos para os católicos). Todavia, a formação de toda essa estrutura não conseguiu eliminar o protestantismo (Schmidt, 1996).

Foi com a Santa Inquisição que a Igreja mostrou mais claramente sua postura misógina. Revela Puleo (2002) que meio milhão de pessoas foram queimadas na fogueira acusadas de heresia, e que destas 82% eram mulheres acusadas de bruxaria. A autora cita um fragmento do antigo manual destinado aos inquisidores, o *Malleus Malleficarum* escrito pelos frades dominicanos alemães Heinrich Kraemer e Jacob Sprenger no século XV. Esta obra incita o ódio às mulheres, afirmando-as como mais carnais e vulneráveis ao pecado que os homens, e que as práticas de bruxaria provém da paixão carnal, tão presente nas fêmeas (Albuquerque, 2006, p.77).

Toda a inferioridade e malignidade da mulher resgatadas neste manual representam uma condensação do discurso preconceituoso contido na tradição cristã, assim como nos livros sagrados:

“Dado que (las mujeres) son débiles en las fuerzas del cuerpo y del alma, no es extraño que pretendan embrujar a aquellos a quienes detestan. Por lo que hace al intelecto o a la comprensión de las cosas espirituales, (...) la razón

natural explica que la mujer es más carnal que el varón (...) si no existiese la malicia de las mujeres, (...) el mundo quedaría libre de perjuicios innumerables (...) Concluamos pues: todas estas cosas de brujería provienen de la pasión carnal que es insaciable en estas mujeres. (Puleo, 2002 apud Albuquerque, 2006, p.77)

Puleo (2002) complementa resgatando algumas interpretações feministas acerca da acusação de bruxaria recair sobre o sexo feminino. De acordo com tais interpretações, as chamadas bruxas agiam como curandeiras. Mesmo sendo negado a estas o acesso à Ciência, adquiriam um alto saber empírico, conhecimento passado de geração a geração, produzido pela histórica necessidade de sobrevivência, principalmente nas camadas subalternas. Os homens, possuidores do saber filosófico, sentiram-se afrontados por não conhecerem as práticas destas mulheres. Desta forma o discurso sobre as bruxas foi uma oportuna justificativa para eliminar as curandeiras que competiam com a emergente classe médica masculina.

“Aos homens, quando realizavam investigações, se dava o rótulo de sábios ou de cientistas, enquanto às mulheres se interpretava como tendo associação com o demónio e eram tidas como bruxas e muitas terminaram na fogueira” (Chassot, 2003 apud Albuquerque, 2006, p.78).

Por outro lado é importante ressaltar que neste espaço cristão de discriminação e inferiorização da mulher, surgiram vários movimentos de mulheres, inclusive de caráter feminista. Existe, de acordo com Puleo (2002, p.47), uma corrente de hermenêutica bíblica feminista que busca libertar a religião cristã de seu viés patriarcal, realizando uma diferenciação - por meio da releitura dos textos bíblicos – entre as mensagens realmente divinas e o pensamento sexista dos autores.

2.2 TRAJETÓRIAS DE MULHERES NA CIÊNCIA: ENTRE UM PASSADO CRÍTICO E UM PRESENTE SOMBRIO

Se, por um lado, a exclusão das mulheres na construção dos saberes legitimados tem sido criticada a partir das diferentes posturas, por outro, segundo Yannoulas (2007, p. 2) o “caráter androcêntrico do conhecimento científico pode ser analisado em duas vertentes: a excludente e a includente”.

A primeira estabelece-se historicamente ao se negar o acesso à produção, circulação e apropriação do conhecimento científico por parte da metade da humanidade: as mulheres. A segunda vertente, o androcentrismo inclusivo, manifesta-se a partir da incorporação das mulheres nos espaços de produção, circulação e apropriação do conhecimento científico (principalmente na academia), permanecendo, no entanto, a omissão com respeito à condição sexuada do/a sujeito que constrói o conhecimento e das mulheres como objeto de estudo, ou seja, desconhecendo o enfoque de gênero no conteúdo e na metodologia da produção científica.

Ambas vertentes do androcentrismo científico estão intrinsecamente articuladas, sendo que uma fica incompreensível sem a outra. Nos parágrafos que se seguem nos concentraremos na análise do androcentrismo excludente, ou seja, do acesso à produção, circulação e apropriação do conhecimento científico por parte das mulheres, sem entretanto desconhecer a existência da outra variante do androcentrismo.

Para a compreensão das origens da discriminação das mulheres na educação superior e conseqüentemente na ciência e na Academia é necessária uma análise preliminar da relação histórica entre as mulheres e as instituições universitárias. As primeiras universidades ocidentais surgiram por volta do século XII: Bolonha em 1190; Paris, 1200; Oxford em 1210; e Salamanca em 1218. De acordo com Maciel (1999) citado por Albuquerque (2006, p.86) estas instituições educacionais “eram organizadas pelo sistema escolar catedral, onde os sucessores eram treinados em

centros de recrutamento especificamente masculinos”. Isto, talvez justifique o facto de as mesmas terem permanecido fechadas para as mulheres até o século XIX (Yannoulas, 2007, p.2).

Mais adianta, a autora assegura que a primeira universidade europeia a admitir mulheres como estudantes foi a de Zurique, em 1865, e a última, a da Prússia, em 1908. O ingresso das mulheres nos estudos universitários e no exercício profissional se constituiu em duro combate para as mulheres europeias, combate esse que não foi vitorioso até que se passassem oito séculos do surgimento da universidade. Os que se opunham à educação superior para as jovens utilizavam todos os argumentos tradicionais: esta educação as debilitaria como futuras mães; seus corpos frágeis se ‘degenerariam’ com o uso demasiado do cérebro; as mulheres haviam nascido para viver subordinadas.

A prolongada luta das mulheres pela educação superior e pela sua inserção nas academias europeias teve como contexto inicial originário a denominada “Querelha das Mulheres”, que foi o primeiro debate documentado entre homens e mulheres sobre a natureza e o valor das mulheres na sociedade. Iniciada na França, esta "Querelha" logo se ampliou a toda Europa.

No início, não se debatia a igualdade dos homens e das mulheres; mas as mulheres, sim, discutiam a visão masculina da identidade feminina, e reivindicavam o acesso ao saber legitimado: as posições mais essencialistas argumentavam que era necessário permitir o acesso das mulheres ao saber legitimado para que melhor cumprissem suas funções específicas; enquanto as posições mais racionalistas entendiam que as mulheres tinham capacidades semelhantes às dos homens e condições de acesso ao dito conhecimento. (Yannoulas, 2007, p. 3)

Como se pode depreender, estes debates apregoavam a igualdade de capacidades intelectivas tanto para homens assim como para as mulheres. Entretanto, devido ao

enraizamento na sociedade da cultura de exclusão e discriminação baseada no género, o predomínio do pensamento androcêntrico em relação à produção da ciência manteve-se.

Baseando-se nas teorias que guiaram a efetivação de uma educação diferenciada segundo os sexos, a razão sendo associada ao masculino e o irracional ao feminino, construiu-se dentro deste âmbito uma profunda segregação dos espaços pensados para homens e para mulheres. Esta contínua dificuldade de inserção da mulher no ambiente universitário foi, de algum modo, influenciada pelas filosofias que, bem antes do renascimento, configuraram a cosmovisão social.

De facto, segundo Schmidt (1996) citado por Albuquerque (2006, p. 81) durante séculos até a época do Renascimento (século XVI), “a única filosofia tolerada na Europa era a filosofia oficial da igreja católica, chamada Escolástica.” Esta baseava-se, sobretudo na adaptação que São Tomás de Aquino, teólogo italiano (1225-1274), fez da obra de Aristóteles. O pensamento tomista também se encontrava na base da educação diferenciada para os dois sexos. Sua reflexão acerca da condição feminina afirma a inferioridade natural da mulher e sua conseqüente submissão ao homem, perpassando todas as esferas do quotidiano, inclusive o âmbito educacional:

Para a boa ordem da família humana, uns terão que ser governados por outros mais sábios que aqueles; daí a mulher, mais fraca quanto ao vigor da alma e da força corporal, estar sujeita por natureza ao homem, em que a razão predomina. O pai tem de ser mais amado que a mãe, merece maior respeito porque sua participação na concepção é ativa e da mãe simplesmente passiva e material. (Tomás de Aquino, apud Albuquerque, 2006, p.81)

Ao longo dos tempos este pensamento misógino foi hegemónico na educação. Com o advento das democracias modernas, do discurso liberal, quando surgiram os ideais iluministas de liberdade e igualdade na política no século XVIII, as mulheres foram excluídas durante um longo período do exercício dos direitos civis e políticos do

cidadão. É, por esta razão, que Puleo (2002) afirma que Jean Jacques Rousseau foi um dos grandes pensadores desta exclusão. Ele (Jean Jacques Rousseau) pressupõe que os homens necessitavam de uma mulher no lar para cuidar de tarefas que somente ela poderia assumir. Devido a isso, Rousseau defendeu um modelo de educação diferenciada segundo o sexo.

O autor de "*Emile ou de l'éducation*" publicado em 1762, descreve em seu livro como deveria ser a educação para os homens e para as mulheres. Para ele, as diferenças de sexo deveriam nortear todos os comportamentos: "pela lei da natureza as mulheres, para seu próprio bem e o bem de seus filhos, estão à mercê do julgamento dos homens". Em diversas passagens da obra encontramos, por um lado, um Rousseau aconselhador e incentivador dos meninos à livre iniciativa e a espontaneidade enquanto, por outro lado, insiste na contínua repressão dos impulsos das meninas para acostamá-las à obediência e às tarefas do âmbito doméstico. No livro V de Emílio pode-se ler:

Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consola-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres das mulheres em todos os tempos, e o que lhes deve ser ensinado desde a infância. (Rousseau, 2004 apud Albuquerque, 2006, p. 82)

Rousseau assenta-se nas tradições cristãs ao legitimar a exclusão educacional das mulheres. Seu pensamento misógino se expressa claramente quando justifica uma educação distinta para homens e mulheres, argumentando:

uma vez que se demonstrou que o homem e a mulher não são e nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação (...). Preferirei ainda cem vezes mais uma mulher simples e pouco instruída a uma mulher culta (Rousseau, 1966, apud Moreira et al, 2010, p.3).

Acredita Rousseau que a mulher e o homem foram feitos um para o outro, e, contudo a sua mútua dependência não é equivalente. O homem depende da mulher através somente do desejo, enquanto a mulher depende do homem tanto por seus desejos quanto por suas necessidades de forma geral. Afirma ainda que “subsistiríamos melhor sem elas do que elas sem nós” e justifica com clareza uma educação feminina não só diferente, mas oposta à educação dos homens:

Ao agir bem, o homem só depende de si mesmo e pode enfrentar o julgamento público; mas a mulher, ao agir bem, fez apenas metade de sua tarefa e o que pensam dela não lhe importa menos do que aquilo que ela de fato é. Segue-se daí que o sistema de sua educação deve ser a este respeito contrário ao da nossa; a opinião é o túmulo da virtude entre os homens, e seu trono entre as mulheres. (Rousseau, 2004 apud Albuquerque, 2006, p. 82)

É na exclusão das mulheres de uma educação baseada na razão que Rousseau assenta as bases da soberania masculina, que se reflete em todas as esferas da sociedade. A fronteira da razão em Rousseau passou a ser determinante e determinada pela divisão sexual de papéis sociais. Para este, “lugar de mulher” não é no mundo científico, e sim em casa, submissa ao marido. Enquanto o homem deve ser o herdeiro legítimo dos legados científicos. Moreira et al (2010) admitem que

para a maior parte dos filósofos iluministas, que à mulher falte a razão ou tenha uma razão inferior é de uma evidência tranquilizadora, mas que, no entanto, pretende apoiar-se em fatos. Entre esses fatos, o mais frequentemente citado é que não existem mulheres capazes de invenções, elas estão excluídas do gênio. (...) Essa incapacidade é baseada numa psicologia natural: a mulher é o ser da paixão e da imaginação, não do conceito. Rousseau (1966) afirma que a mulher mantém-se perpetuamente na infância: ela é incapaz de ver tudo o que é exterior ao mundo fechado da domesticidade, e daí resulta que ela não pode praticar as ciências exatas (Moreira et al, 2010, p.4)

Se por um lado, o século XIX foi marcado pelo triunfo do liberalismo europeu ao qual Rousseau deu bases teóricas, por outro lado, este século foi marcado também pela emergência do positivismo. O primeiro movimento, portanto, o liberalismo, pressupunha um sistema político filosófico que tinha como fundamento o indivíduo, o qual tinha garantido seus direitos civis e políticos de cidadão. Entretanto, estes direitos civis e políticos de cidadão eram conferidos apenas aos homens, subalternizando, por conseguinte, as mulheres. Assim,

ao atribuir a individualidade ao masculino as mulheres não possuíam o status de “individua”. Como consequência, se não se enquadravam no protótipo do indivíduo, também não eram consideradas cidadãs. Somente possuíam direitos de participação política e civil os homens. A mulher continuava reclusa no âmbito doméstico. Assim sendo, compreende-se que o modelo educacional liberal seguia o discurso pedagógico rousseauiano (Albuquerque, 2006, p.83).

Não longe das aspirações liberais, ainda no decurso do século XIX fez-se notar o movimento positivista iniciado por Auguste Comte (1789-1857). A sociedade positivista norteadada pela *filosofia positiva* baseada na ideia de racionalidade e progresso foi permeada pela relação desigual entre os sexos, onde as mulheres possuíam papéis sociais inferiores a serem assumidos sob a pena do caos social:

“Para o positivismo a humanidade [divinizada] é formada só de homens. Quanto à mulher, Comte julgou-a condenada à inferioridade pelas leis irrevogáveis da natureza. (...) Contudo, embora as mulheres sejam excluídas da humanidade divinizada, não são excluídas da sociedade positivista. Elas não participam da sua atividade, porém cada uma é a inspiradora de cada um dos membros. As mulheres, segundo Comte, são o sustentáculo das Providências Sociais, pois seu concurso é indispensável para o advento do positivismo. Elas têm uma “função moderadora” e uma única missão: a de amar” (Ribeiro Júnior, 1982 apud Albuquerque, 2006, p.84)

Do acima exposto, depreende-se uma vez mais a atribuição do espaço público ao homem e do doméstico à mulher. Nesta filosofia positivista encaixa-se e, de algum modo, com alguma precisão a máxima “por trás de um grande homem existe sempre uma grande mulher”. A ordem social necessita de uma fiel esposa e boa mãe, que seja dócil e amável. A participação feminina é recolhida à insignificância política de coadjuvante. Assim, a imagem que se forma da personalidade feminina é distorcida, criando uma expectativa sobre o papel da mulher, que deve estar de acordo com sua natureza biológica. Sendo a razão atribuída à natureza masculina, ao longo dos séculos surgem correntes intelectuais que teorizam e sistematizam uma estrutura educacional desigual.

Neste viés, percebe-se que ao longo de muitos séculos sendo negado o acesso feminino ao “locus formal” da Ciência, as mulheres somente ganharam acesso ao conhecimento científico por canais informais. De acordo com Maciel (1999) “mesmo assim as oportunidades só estavam disponíveis a mulheres nobres que efectivamente trocaram o grau social pela busca do conhecimento científico” (p.3).

Contudo, vale lembrar que mesmo antes da instituição das universidades as mulheres quer de forma directa quer de forma indirecta participavam de processos de produção e/ou de observação e experimentação científica, tal como escreve Cruz (2007, p.139)

“antes da instituição das universidades (séc. XII) não se tinha como certo que as mulheres devessem ser excluídas da ciência. A astronomia, a principal actividade científica, dependia de observações ininterruptas, demandando a família organizar-se em turnos. Era um trabalho familiar em que não só as mulheres como todos os membros da família participavam. Não havia um astrónomo que só se dedicava a observar os céus, nem uma mulher que se dedicava exclusivamente às tarefas domésticas. Nos observatórios familiares, homens e mulheres trabalhavam como uma equipe sobre problemas comuns”

De facto, inicialmente as mulheres trabalhavam em pesquisa de modo informal. Aquelas que atuavam na actividade científica geralmente tinham vínculos familiares com cientistas renomados. A ausência dessa ligação representava na prática a falta

de oportunidades para integrar-se à comunidade científica. Isto foi prevalecendo pois, o acesso e permanência das mulheres em ambientes científicos como são os casos de laboratórios era impossível.

2.3 “SER CIENTISTA” E “SER MULHER”: A DILEMÁTICA CONDIÇÃO DA MULHER NA UNIVERSIDADE

A inserção da mulher no ambiente universitário foi, durante séculos, vedada. Tal como fizemos referência nos parágrafos anteriores a primeira universidade europeia a admitir mulheres como estudantes foi a de Zurique, em 1865, e a última, a da Prússia, em 1908. Isto porque, desde a fundação das universidades no século XII até o final do século XIX e, em alguns casos, até o início do século XX, as mulheres eram excluídas do estudo. Bakhes, Thomaz & Silva (2016, p.167) afirmam que “umas poucas mulheres, entretanto, estudaram e lecionaram em universidades a partir do século XIII. A Alemanha experimentou a educação superior de mulheres no século XVIII, enquanto nenhum grau foi outorgado na França ou na Inglaterra”. Mais adiante os autores citam Scheibinger (2001) a relatar que fora da Itália nenhuma mulher foi nomeada professora, e a tradição de mulheres-professoras não continuou. Depois, por cerca dos anos 1800, as mulheres foram em geral banidas das instituições de ensino superior. Foi durante a Revolução Científica dos séculos XVII e XVIII que:

As modernas ideologias e instituições de ensino limitaram a participação das mulheres na ciência: As instituições científicas, universidades, academias e indústrias foram estruturadas sobre a suposição de que os cientistas seriam homens com esposas em casa para cuidar deles e de suas famílias. (Schiebinger, 2001 apud Bakhes, Thomaz & Silva, 2016, p.168)

A presença feminina nas universidades começou a ganhar maior notoriedade nos primórdios do século XX graças às conquistas feministas e maior visibilidade na sociedade. O aumento da escolaridade e a capacitação em cursos superiores de acordo alguns autores (Schwartzman, 1990; Bruschini, Lombardi & Unbehaum, 2006)

abriram portas para a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Essa inserção da mulher no mundo do trabalho e nas universidades é também atribuída, aos movimentos feministas, que eclodiram na década de setenta e provocaram transformações comportamentais na busca de igualdade de direitos entre homens e mulheres. No mesmo diapasão Felício (2010) admite que

o feminismo contemporâneo contribuiu para transformar a posição das mulheres na ciência, pois, nas últimas décadas, testemunhamos avanços significativos no que diz respeito à inserção e à participação das mulheres no campo científico. Atualmente, é possível perceber o número expressivo de mulheres em muitas universidades e instituições de pesquisa. Contudo, verifica-se que essa participação vem ocorrendo de modo dicotomizado, uma vez que as mulheres tendem a se concentrar em determinadas áreas, tais como: Psicologia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica e Enfermagem, os chamados “guetos femininos (Felício, 2010 apud Silva e Ribeiro, 2014, p.450)

Como se pode depreender, a inserção efectiva da mulher no ambiente científico e universitário continua assumindo tendências tradicionalistas, ou seja, em que determinadas áreas científicas são tidas como masculinas e as outras como sendo “indubitavelmente” femininas. Segundo Yannoulas (2007, p.4) por intuição ou conhecimento de causa, as pioneiras universitárias fizeram incursões em novos âmbitos, transgredindo as fronteiras de territórios tradicionalmente masculinos. Começaram assim a quebrar um mito que tinha se mantido por séculos: o que argumentava que não cabia às mulheres ter acesso aos espaços públicos, aos saberes socialmente legitimados, nem às profissões de maior prestígio ou melhor remuneração, pelo simples fato de serem consideradas futuras esposas e mães.

Mais adiante a autora refere que a falta de modelos de referência foi um verdadeiro obstáculo para as primeiras universitárias e profissionais. Um dos principais problemas foi a necessidade de romper com os valores e modelos femininos recebidos através de socialização prévia, reforçados durante a etapa universitária

inclusive a partir do conhecimento científico – “androcentrado”. Estes valores e modelos enfatizavam a dependência, a passividade, a emocionalidade feminina, constituindo-se em características totalmente opostas às requeridas no desempenho universitário e profissional, centrado na autonomia intelectual, na atividade constante, e na racionalidade - sendo também contrários aos imperativos de êxito no mundo público.

De acordo com Fernandez (1994) citado pela mesma autora, ao entrarem no mundo público pelo caminho da inserção universitária (e também política e profissional), as mulheres tiveram que se fazer coexistir, tiveram que articular em sua vida quotidiana duas lógicas e espaços de poder contrapostos: mundo público e mundo privado. Trata-se de dois tipos de espaços especialmente contrastantes, com lógicas, critérios de avaliação e prioridades completamente dissemelhantes, que exigem formas de pensar, sentir e atuar diferenciadas. Questões como: conhecimento das regras do jogo de apresentação em concurso para preenchimento de cargos, treinamento no exercício de funções de poder, de liderança, aprendizagem sobre administração de dinheiro, salários, honorários, etc., treinamento para atuação competente em espaços regidos por valores que não os do mundo afetivo-emocional, constituem conjunto de esforços que a maioria das mulheres faz quando decide sair de casa e ir trabalhar fora. Tudo isto independentemente do desempenho do trabalho em si, da preparação exigida, da energia e do esforço investidos na atividade laboral. Neste sentido, torna-se muito difícil para as mulheres conciliarem a vida acadêmica pertencente à esfera pública com os ditames da vida familiar pertencente à esfera privada. Aliás, tal como sustenta Velho (2006)

Uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família *vis-à-vis* as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não

ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria)” (Velho, 2006 citado por Silva & Ribeiro 2014, p. 451)

Ora, a universidade como instituição que faz parte do sistema educativo constitui-se como um espaço socialmente diferenciador. De acordo com Yannoulas (2007, p.5) esta diferenciação pode surgir tanto como um mecanismo de inclusão/exclusão (ter um título universitário não é o mesmo que não tê-lo), como também por meio de mecanismos internos. Tais mecanismos classificam, ordenam e hierarquizam o corpo docente e discente, as disciplinas científicas, as instituições de nível superior, os grupos de pesquisadores, etc.

Deste modo, continua a autora, ao incorporar grupos sociais historicamente excluídos pelos processos articulados de massificação e feminização dos estudos superiores, a universidade manteve e talvez aprofundou as desigualdades, através de sua organização, localização, currículos, regulamentos, sistemas de avaliação, categorizações, entre outros aspectos. Estas formas de expressão das desigualdades não afetam somente a relação entre homens e mulheres, mas também a relação entre as próprias pesquisadoras. Por exemplo, ao estabelecer juízos sobre o que vale como conhecimento intelectual, os líderes acadêmicos se guiam mais provavelmente por conceitos de qualidade baseados em normas universais de competência. Assim, uma socióloga cujo trabalho é publicado em revistas científicas dominantes terá uma maior probabilidade de conseguir incentivos acadêmicos que aquela socióloga cujo trabalho é publicado principalmente em revistas feministas ou interdisciplinares.

Acker (1994) citado pela mesma autora, sustenta que em relação à participação das mulheres na docência dos diferentes níveis educativos formais, o fenômeno se reproduz em todos os países: a participação feminina na docência é maior quanto menor for o nível educativo em questão. Assim sendo, o nível superior do sistema educativo formal é o de menor presença feminina no corpo docente.

Yannoulas (2007, p.5) faz referência à existência de três tipos de discriminação nas instituições científicas:

- a) a discriminação manifesta referente a regras e códigos pensados para salvaguardar e proteger espaços de poder;
- b) a discriminação encoberta, que se refere às ideias assumidas informalmente sobre a constituição da atividade acadêmica e do comportamento válido em seu interior;
- c) e a autodiscriminação, que é uma espécie de vigilância interna aprendida para assegurar que nos comportemos dentro dos parâmetros delimitados pela discriminação manifesta e encoberta.

Essas formas de controlo nas instituições científicas se explicitam em momentos particularmente propícios, como são os conflitos quotidianos, as estruturas de poder masculinizadas, e a institucionalização da experiência masculina como parâmetro de normalidade (aspecto especialmente visível na hora de substanciar concursos docentes ou de medir a “produtividade” para a estipulação de categorias do pesquisador/a).

A discriminação manifesta, ou seja, a exclusão das mulheres das cátedras e das academias, não se explicitaria hoje como anteriormente, dado que nossas sociedades primam o valor da igualdade (ao menos no discurso jurídico-formal). Sem dúvida, as mudanças sociais são lentas e persistem formas encobertas e parciais de discriminação sexual. Moschkovitch (2013) destaca que

não há embargos formais para o acesso das mulheres aos cargos mais altos de instituições de diversas naturezas, mas há limites simbólicos, em níveis restritos e amplos, o que justifica o uso do termo conceitual “teto de vidro”, que refere-se a um embargo transparente, quase imperceptível, porém rígido o suficiente para impedir a passagem (Moschkovitch, 2013 apud Rameiro, 2014, p.2392)

Por sua vez, a discriminação encoberta se apresenta no âmbito científico de diversas maneiras. A principal toma a forma de postergação das candidatas à titularidade da cátedra ou aos cargos de coordenação de pesquisa, com base em fatores extra-acadêmicos. Os homens, segundo Leon (1994), acumularam um excedente de valoração que os dota de autoridade e que pode definir o resultado final de um concurso. Com este mecanismo, o androcentrismo científico se articula especialmente:

uma hierarquia não explícita que sanciona os temas do conhecimento como dignos ou indignos, relevantes ou secundários, nobres ou não, e da mesma forma com as metodologias de pesquisa como apropriadas ou inapropriadas. Por esta via elimina-se uma grande parte da prática social como objeto de investigação. As tradicionais medidas de excelência favorecem indivíduos social, intelectual e ideologicamente semelhantes. Aqueles professores que em sua pesquisa e cátedra desafiam standards normativos podem ser vistos como pouco desejáveis por seu trabalho escassamente ortodoxo; mesmo quando populares, não contribuiriam substancialmente para os critérios de qualidade acadêmica (Cfr Bensimon, 1995 apud Yannoulas 2007, p.6).

A autora, fazendo referência à Cortázar & León (1995) explica ainda que o androcentrismo científico também se manifesta nos critérios de avaliação para acesso às categorias de pesquisador/a principal ou professor/a titular. Um dos critérios não discutidos é o da “produtividade”, baseado na quantidade de pesquisas e publicações realizadas pelo candidato. Esta produtividade geralmente não leva em consideração o ciclo vital da candidata, porque o costume é pensar em relação à carreira profissional ideal dos homens, sem interrupções que alterem seu padrão de produtividade a partir de mudanças produzidas pela reprodução biológica e cultural da família.

Como se pode depreender a trajetória das mulheres na ciência é constituída numa cultura baseada no “modelo masculino de carreira” (Velho, 2006) que envolve compromissos de tempo integral para o trabalho, produtividade em pesquisa,

relações academicamente competitivas e a valorização de características masculinas que, em certa medida, dificultam, restringem e direcionam a participação das mulheres nesse contexto. Nessa perspectiva, concordamos com Tabak (2002), ao argumentar “que é muito mais difícil para a mulher seguir uma carreira científica numa sociedade ainda de carácter patriarcal e em que as instituições sociais capazes de facilitar o trabalho da mulher ainda são uma aspiração a conquistar.” (Tabak, 2002 apud Silva & Ribeiro, 2014, p.451). Assim, é provável que a “invisibilidade” das mulheres em contexto universitário de pesquisa e docência esteja relacionada à secular tradição em que as actividades sociais são organizadas em função dos estereótipos de género.

CAPÍTULO III. METODOLOGIA DA PESQUISA

A produção de qualquer conhecimento científico é, muitas vezes, resultado da escolha metodológica e das ferramentas técnicas que são utilizadas para a recolha de dados e posterior relato e análise dos resultados obtidos no terreno ou campo de pesquisa. Ao relatar os seus resultados, o cientista deve também contar como chegou a eles, qual o caminho que seguiu para alcançá-los, ou seja, deve falar-nos da metodologia adotada durante a pesquisa.

De acordo com Oliveira (2011, p.7), literalmente, o termo metodologia se refere ao estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Selltiz et al (1965) citados por Oliveira (2011, p.8) referem-se à metodologia como sendo o conjunto de regras da ciência para disciplinar os trabalhos, bem como para oferecer diretrizes sobre os procedimentos a serem adotados. Por sua vez, Minayo (2007) citada por Gerhardt & Silveira (2009, p.13) apresenta uma descrição exhaustiva do conceito de metodologia ao defini-la como:

a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Na verdade, método, em ciência, não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. Quando se fala em método, busca-se explicitar quais são os motivos pelos quais o

pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros. São esses motivos que determinam a escolha de certa forma de fazer ciência.

É neste sentido, que a pesquisa, para ser científica, requer um procedimento formal e deve ser realizada de “modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas” (Rudio, 1980, p.9) Como parte fundamental da pesquisa, a metodologia visa responder ao problema formulado e atingir os objetivos do estudo de forma eficaz, com o mínimo possível de interferência da subjetividade do pesquisador.

Eco (1977) citado por Oliveira (2011, p.8) complementa dizendo que, ao fazer um trabalho científico, o pesquisador estará aprendendo a colocar suas ideias em ordem, no intuito de organizar os dados obtidos. Sendo o objetivo de um trabalho científico atender a um determinado propósito pré-definido, o uso de um método específico torna-se essencial para garantir o alcance do que foi planejado.

Dio (1979) citado pelo mesmo autor salienta que, se a verdade é uma só – ainda que, por vezes, vista de ângulos diferentes –, os caminhos que conduzem os pesquisadores a ela podem ser diversos. E a diversidade de métodos, mais do que um inconveniente, é uma vantagem. Sendo assim, quando, por técnicas ou processos diferentes, se chega à mesma conclusão, há maior razão para aceitá-la. Daí por que não devem ser impostos ou cultivados métodos havidos por privilegiados. Para a escolha do método, esse autor, ao pesquisar diferentes abordagens, concluiu não haver um padrão desenvolvido e pronto que forneça, por si só, todas as respostas à pergunta problema.

É neste quadro de ideias que nos parágrafos que seguem, apresentamos de um modo geral, a radiografia das nossas opções metodológicas, olhando a nossa pesquisa quanto aos objetivos, quanto à abordagem do problema e quanto aos procedimentos técnicos. Para além disso, enunciamos o método de abordagem, as técnicas empregues para a recolha de dados e análise de dados bem como apresentamos o campo de pesquisa, os participantes da pesquisa e as questões inovadoras que emergem do trabalho.

Nesta senda, dedicamos alguma atenção especial, do ponto de vista de extensão textual, ao subtítulo que discute a(s) História(s) de Vida enquanto ferramenta metodológica que nos possibilita através das narrativas chegarmos às questões relativas às trajetórias profissionais de professoras universitárias e através delas analisarmos a temática do gênero, equidade e ensino superior.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Vários autores (Marconi & Lakatos, 2002; Gil, 2008; Chizzoti, 2008) coincidem na ideia de que a pesquisa pode ser classificada tendo em conta vários critérios, como por exemplo, quanto aos objetivos, quanto aos procedimentos técnicos e quanto à abordagem do problema. Assim, apresentamos a seguir, a classificação desta pesquisa tendo em conta os critérios que avançamos anteriormente.

3.1.1 Quanto aos objetivos

Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como sendo descritiva. Segundo Selltiz et al. (1965), uma pesquisa descritiva é aquela que busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos (Oliveira, 2011, p.21).

Por sua vez, Andrade (2002) destaca que a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los (Raupp & Beuren, 2003, p.81). Entretanto, segundo Triviños (1987) citado pelos mesmos autores, o estudo descritivo exige do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados, cujo objetivo é conferir validade científica à pesquisa. A população e amostra também devem ser delimitadas, assim como os objetivos, os termos, as variáveis, as hipóteses e as questões de pesquisa.

Ora, esta pesquisa afigura-se descritiva na medida em que as narrativas sobre as trajetórias profissionais de professoras universitárias são descritas detalhadamente e, a partir dessa descrição, emergem conteúdos ou fragmentos de texto com significado pertinente para o trabalho, que são posteriormente analisados e interpretados à luz do quadro teórico que fundamenta o trabalho.

3.1.2 Quanto à abordagem do problema

Quanto a abordagem do problema esta pesquisa classifica-se como sendo qualitativa. No sentido lato, a expressão genérica 'pesquisa qualitativa' é referida como um sistema complexo de ações ou atividades de investigação que podem ser denominadas específicas e que vão em contracorrente com as pesquisas com condão de natureza quantitativa. Teixeira (2005) avança que

se as perguntas do pré-projecto de Pesquisa de Campo indicam a necessidade de investigar os fenómenos educacionais em toda a sua complexidade em contexto natural, então a equipe deverá encaminhar sua opção pelo enfoque qualitativo (p.122).

Bisquerra (2004) acrescenta que a investigação qualitativa, como toda a atividade científica coerente com seus princípios

não pode partir de um desenho preestabelecido tal como sucede com as investigações de natureza quantitativa cuja finalidade é a validação das hipóteses. A idiosincrasia da investigação qualitativa implica que o desenho da investigação se caracterize por ser indutivo, aberto, flexível, cíclico e emergente (Bisquerra, 2004, apud Cordero, 2012, p.51).

Deste modo, é capaz de adaptar-se e evoluir à medida que se vão gerando conhecimentos sobre a realidade estudada. Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a

percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. (Triviños,1987, apud, Oliveira, 2011, p.24)

A justificação para a escolha desta abordagem deve-se ao facto de a investigação qualitativa ser uma opção metodológica que penetra no mundo pessoal dos sujeitos procurando entender como é que interpretam as situações, o que significam para eles e que intenções têm. Ademais este tipo de investigação dá mais ênfase à compreensão e interpretação da realidade educativa desde os significados das pessoas implicadas, estudando as crenças, intenções, motivações e outras características do processo educativo que não são diretamente observáveis, nem suscetíveis de experimentação. Aliás, como sustentam Gerhardt & Silveira (2009), a abordagem qualitativa

busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (p. 32)

Kavale (1996) e Berríos (2000) citados por Cordero (2012, p.51) avançam que os dados obtidos ao utilizar a metodologia qualitativa contêm ricas descrições verbais sobre os assuntos estudados Ademais, tomam em consideração o significado afetivo que têm as coisas, as situações, experiências e relações que afetam as pessoas. Neste sentido, os estudos qualitativos são geralmente investigações flexíveis e holísticas sobre as pessoas, cenários ou grupos.

No dizer de Spindola e Santos (2003, p.120) a pesquisa qualitativa preocupa-se com os indivíduos e seus ambientes em suas complexidades, não havendo limites ou controle impostos pelo pesquisador. Desse modo, baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores.

Assim sendo e, de acordo com as autoras, uma investigação que priorize a informação do entrevistado exige uma aproximação do pesquisador com os pesquisados para que se estabeleça um contato, uma relação de confiança. Essa modalidade de pesquisa tem no ambiente a fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento. É caracterizada pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valorizando-se mais o processo que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, isto é o significado que eles atribuem às coisas e à vida. Dessa forma, são percebidos como as pessoas mais importantes no processo.

De acordo com Bogdan & Biklen (2003) o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de *análise indutivo* (itálico do autor).

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada via de regra, por meio do trabalho intensivo de campo.

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos, documentos, etc. Todos os dados da realidade são importantes.

A preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, examinam-se como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Assim, o estudo das trajetórias profissionais de professoras universitárias desdobra-se na percepção que as mesmas têm em relação à sua presença num ambiente universitário maioritariamente “habitado” por homens e de que modo essas percepções configuram a trajetória profissional das mesmas. Neste sentido, privilegia-se a narração biográfica de modo que dela emirjam os elementos de análise perseguidos por esta pesquisa.

3.1.3 Quanto os procedimentos

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa classifica-se como sendo uma pesquisa de campo antecedida por uma pesquisa bibliográfica. Segundo Fonseca (2002) a pesquisa bibliográfica é aquela que:

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (p.32).

Do acima descrito, pode-se compreender que a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma. No caso vertente desta pesquisa, foi possível fundamentar o nosso quadro teórico a partir de uma pesquisa meramente bibliográfica. De acordo com Gil (2008), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica

reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenómenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante

quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (p.50)

Neste sentido, entende-se que a essência da pesquisa bibliográfica é levantamento do conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o problema ou objeto da investigação. É fundamental a todos os demais tipos de investigação, já que não se pode proceder o estudo de algo, sem identificar o que já foi produzido sobre o assunto, evitando tomar como inédito o conhecimento já existente, repetir estudos já desenvolvidos, bem como elaborar pesquisas desguarnecidas de fundamentação teórica.

Por sua vez a pesquisa de campo, segundo Gonsalves (2001) citado por Piana (2003, p.169) é o tipo de pesquisa que

pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

De fato, a pesquisa de campo, diferentemente da pesquisa bibliográfica, permite ao pesquisador um contato direto com os participantes do estudo tendo em vista a recolha de dados subjacentes ao objeto de pesquisa. Aliás, como afirmam Marconi & Lakatos, a pesquisa de campo é

“aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Marconi & Lakatos, 2002, p.83).

Neste sentido, o pesquisador deve dirigir-se a um campo de pesquisa ou terreno etnográfico predeterminado com vista a recolha de informações que julgar necessárias para a explicitação do fenómeno em estudo. No caso vertente desta pesquisa, o campo de pesquisa é a Universidade Pedagógica – Maxixe (descrito com mais detalhes no ponto 2.4), um pólo da Universidade Pedagógica – Moçambique.

3.2 Método de Abordagem

O método de abordagem para esta pesquisa é o indutivo. Segundo Gil (2008:10) o método indutivo, parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de colecta de dados particulares. No raciocínio indutivo a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta.

Neste sentido, os significados particulares das professoras universitárias que participam desta pesquisa, são analisadas e generalizadas em função dos objectivos predispostos. Aliás, como afirmam alguns autores (Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 2002) as constatações particulares levam à elaboração de generalizações.

3.3 Técnica de Recolha de dados

3.3.1 História(s) de Vida

Um dos métodos utilizados em investigação qualitativa que ajuda a descobrir em profundidade a dinâmica do comportamento humano é o biográfico, o qual se materializa com a história de vida. Para Jones (1983), de todos os métodos de investigação qualitativa este é, talvez, o melhor que permite a um investigador conhecer como os indivíduos criam e refletem em torno do mundo social que os rodeia. As histórias de vida oferecem um marco interpretativo através do qual o

sentido da experiência se revela em relatos pessoais (Jones, 1983 apud Cordero, p.52). Na mesma esfera Taylor e Bogdan (1984) sustentam que

as histórias de vida fazem parte do campo de investigação qualitativa cujo paradigma fenomenológico sustenta que a realidade é construída socialmente mediante definições individuais ou coletivas de uma determinada situação (...) se interessam pelo entendimento do fenómeno social, a partir da visão do actor (Taylor e Bogdan, 1984 citados por Cordero 2012, p.51)

Este método procura adentrar-se com alguma profundidade no conhecimento da vida das pessoas pelo que esta técnica “é capaz de captar os processos e formas como os indivíduos percebem o significado de sua vida social (Pérez, 2000 apud Cordero, 2012, p.52) No relato de vida o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito. O objetivo dessa técnica é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator. É neste sentido, que a história de vida permeia um caminho relativamente oposto à metodologia de natureza quantitativa. Aliás,

la historia de vida, también llamada método biográfico, corresponde a una concepción que busca alternativas diferentes a aquellos procesos de investigación que privilegian la cuantificación de los datos asumiendo la información estadística como único o determinante criterio de validez y que, amparados en una pretensión de objetividad, convierten a los sujetos en objetos pasivos desconociendo su contexto (Puyana & Barreto, s/d, p.187)

Assim, o método de história ou relato de vida “tem como consequência tirar o pesquisador de seu pedestal de “dono do saber” e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo, o que ele acredita que seja importante sobre sua vida”. Por meio

do relato de Histórias de Vida individuais, podemos caracterizar a prática social de um grupo. Assim,

“toda entrevista individual traz à luz direta ou indiretamente uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence. O método de história de vida, portanto, procura apreender os elementos gerais contidos nas entrevistas das pessoas, não objetivando, contudo, analisar suas particularidades históricas ou psicodinâmicas” (Spindola e Santos, 2003, p.121).

Um elemento importante a considerar nesta análise são *as modalidades e dimensões das histórias de vida*. Devido ao seu carácter aberto, não resulta fácil encontrar uma taxonomia única sobre as histórias de vida. Mckernan (1999) citado por Cordero (2012, p.54) faz alusão a três tipos de histórias de vida: completas, temáticas e editadas.

As histórias de vida completas são aquelas que cobrem a extensão da vida ou carreira profissional do sujeito. As temáticas comportam muitos rasgos ou cortes das histórias de vida completas, porém delimitam a investigação a um tema, assunto ou período de vida do sujeito, realizando uma exploração profunda. As histórias de vida editadas, sejam completas ou temáticas, caracterizam-se por intercalar comentários e explicações de outra pessoa que não é o sujeito principal.

Contudo, vale ressaltar que “relatar a vida, não é fazer uma sucessão de acontecimentos vividos, sem fazer um esforço para dar sentido ao passado, ao presente e ao que este contem como projeto” (Valdés, 1988 apud Puyana & Barreto, s/d, p.189)

Segundo Ruíz Olabuenágana (2003) citado por Cordero (2012, p.55), os objetivos das histórias de vida como método de investigação, são os seguintes:

1. Captar a totalidade de uma experiência biográfica: totalidade no tempo e no espaço; inclui as necessidades fisiológicas, a rede familiar, as relações de amizade, os momentos críticos e as fases tranquilas, a inclusão e a marginalização de um indivíduo no seu mundo social circundante.
2. Captar a ambiguidade e a mudança: a história de vida tenta descobrir todas e cada uma das mudanças ocorridas a longo da vida de uma pessoa, as suas ambiguidades, faltas de lógica, contradições, reviravoltas que se experimentam ao longo dos anos.
3. Captar a visão subjetiva com que o sujeito vê a si mesmo e ao mesmo tempo vê o mundo, como interpreta seu comportamento, como atribui méritos e impõe responsabilidades a si mesmo e aos outros. Tal visão revela a negociação que toda vida requer entre as tendências expressivas da pessoa e as exigências de racionalidade para acomodar-se no mundo exterior.
4. Descobrir as chaves de interpretação de fenômenos sociais de âmbito geral e histórico que só encontram explicação adequada através da experiência pessoal dos indivíduos concretos.

Como se pode depreender, as histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais, das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte. Uma narrativa tem uma função descritiva e avaliadora pois, quando relatamos um fato, na verdade, estamos tendo oportunidade de refletir sobre aquele momento. Uma vez que “o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto conta” (Spindola e Santos, 2003, p.121). Mais adiante, as autoras, asseguram que

“nessa abordagem, o pesquisador respeita a opinião do sujeito e acredita no que diz. Dessa forma, quem faz a avaliação não é o pesquisador, e sim o sujeito (...) o pesquisador e o sujeito se completam e modificam mutuamente em uma relação dinâmica e dialética”.

Entretanto, Valdés (1989) ensina que quando se opta pela história de vida como recurso de investigação, é fundamental contar com a vontade do entrevistado, é necessário que a pessoa se encontre interessada em reconhecer-se através do relato, que está em disposição para olhar a sua vida à distância, trabalhar com a memória e formar uma consciência reflexiva (Valdés, 1989 apud Puyana & Barreto, s/d, p.189).

Assim, de acordo com Spindola e Santos (2003, p.121), esse método é necessariamente histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico), dinâmico (apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança) e dialético (teoria e prática são constantemente colocados em confronto durante a investigação). Nesse sentido, o cotidiano das pessoas é retratado por meio de suas histórias de vida.

De acordo com as autoras, o nosso cotidiano é repleto de significações: é um conjunto de situações vivenciadas no dia-a-dia, percebidas individualmente e renovando-se a cada instante. A vida cotidiana é caracterizada como o lugar das negociações do acontecimento pelos seres humanos e, ainda, como o lugar de disposição da existência pela construção sempre renovada da interface da natureza e da cultura. Um estudo do cotidiano dirige o olhar do pesquisador para uma dimensão, uma família, um grupo social que pode ser identificado pelas práticas sociais que elabora.

Relacionando o cotidiano e a narrativa de vida, as autoras afirmam que através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os micro eventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade. Nessa concepção conclui-se que as histórias de vida não falam sozinhas sendo necessário enquadrá-las no contexto em que se

desenvolvem, ou seja, avaliar todo um conjunto de significações que formam a vida cotidiana.

Em relação às raízes históricas desta técnica, existe uma ampla literatura que alude as suas origens (Cornejo, 2006; Kormblit, 2004; Sarabia, 1985; Valles, 1997). A maior parte dos autores coincidem em afirmar que tem sido aplicada em distintos campos do saber das ciências sociais e de modo mais recorrente na psicologia, antropologia e sociologia. Na psicologia, Freud (1905) recorreu à interpretação psicanalítica para o estudo de casos individuais. Mais adiante, Allport (1942) utilizou documentos pessoais para entender o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos. Por outro lado, os antropólogos têm recorrido a estes relatos para estudar as semelhanças e variações culturais dos povos e os sociólogos aplicam-no para analisar as relações entre os grupos e os aspetos socioculturais (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2009, apud Cordero, 2012, p.52).

O Guião das entrevistas foi desenvolvido tendo como base sete (7) áreas temáticas a partir das quais foram elaboradas as questões (vide anexo 9). Deste modo, na primeira área temática “*Dados sociobiográficos das participantes do estudo*” tínhamos como objetivo obter os dados pessoais e profissionais do entrevistado (o que permitiu comparar as respostas de docentes com base na idade, anos de experiência, níveis académicos e áreas de formação diferentes).

Na segunda área temática “*Motivação para a Docência no Ensino Superior*” as questões levantadas permitiram identificar as motivações de/para o ingresso na carreira de docente universitário bem como descrever a concepção das docentes em relação as razões da disparidade do género no efectivo dos docentes universitários.

Em relação à terceira área temática “*Género e Docência no Ensino Superior: significados e concepções*” as questões levantadas visavam identificar a concepção das docentes em relação ao seu enquadramento pessoal e profissional no corpo docente Universitário maioritariamente masculino e ao mesmo tempo identificar os

desafios enfrentados pelas docentes numa universidade com efectivo docente maioritariamente masculino

No que diz respeito à quarta área temática “*Género e Docência na relação com colegas*”, as questões levantadas pretendiam descrever a concepção das docentes em relação ao “seu lugar” como profissionais em número minoritário em relação ao género oposto na Universidade bem como identificar situações (frequência/locais/contextos) de assédio e/ou discriminação das docentes universitárias pelos/pelas colegas no contexto de universidades com tendências a “masculinização docente”;

Na quinta área temática “*Género e docência na relação com os estudantes*”, as perguntas elaboradas tinham como objectivo identificar situações (frequência/locais/contextos) de assédio e/ou discriminação das docentes universitárias pelos estudantes no contexto de universidades com tendências a “masculinização docente”.

Relativamente à sexta área temática “*Género, docência e desenvolvimento profissional*” as perguntas levantadas visavam descrever os contornos (dificuldades e possibilidades) do crescimento profissional da docente universitária (trajectórias profissionais das docentes).

Por último, na sétima área temática “*Género, Docência e Multi/Interculturalidade*” as questões levantadas visavam analisar as percepções de professoras universitárias actuando num contexto multi/intercultural.

Todas as entrevistas foram transcritas (vide anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) para melhor se proceder à análise de conteúdo e retirar as devidas conclusões.

3.4 O Campo de Pesquisa

De acordo com Minayo (1992), o *campo de pesquisa* é o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

Para além do recorte espacial, o campo de pesquisa é o lugar ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.

Para este trabalho, o nosso campo de pesquisa foi a Universidade Pedagógica – Maxixe (um pólo ou delegação da Universidade Pedagógica - Moçambique). Criada em 2005, a Universidade Pedagógica – Maxixe (também conhecida como Universidade Pedagógica Sagrada Família) é uma instituição de ensino superior público-privada enquanto fruto de cooperação entre a Universidade Pedagógica – Moçambique e a Congregação da Sagrada Família. Faz parte do conjunto das 11 delegações da Universidade Pedagógica Moçambique. Funciona no município de Maxixe – segunda cidade da província de Inhambane, Sul de Moçambique.

A Universidade Pedagógica – Maxixe (UP - Maxixe) é formada por quatro faculdades (ora designados por Departamentos) e duas escolas superiores, a saber: Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FACEP), Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas (FCSF), Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA), Faculdade de Educação Física e Desportos, Escola Superior de Contabilidade e Gestão (ESCOG) e a Escola Superior Técnica.

A escolha desta universidade para os propósitos desta pesquisa prende-se com o facto de o pesquisador ter observado o fenómeno em estudo, ou seja as desigualdades de *Género no Ensino Superior*, de modo particular, neste pólo ou delegação, embora o fenómeno seja extensivo a toda Universidade Pedagógica –

Moçambique e de modo mais geral, às instituições de ensino superior moçambicanas como demonstramos nos dados patentes no ponto 2 (*Contextualização e problematização*).

Assim, o pesquisador, que também é docente da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FACEP) da referida universidade, constatou que a presença feminina é reduzida face à masculina, no que diz respeito ao corpo docente da universidade daí a preocupação em estudar as trajetórias profissionais das professoras universitárias. Deste modo, o pesquisador acredita que os resultados desta pesquisa poderão ser úteis para o melhoramento das práticas quotidianas da instituição, principalmente, no concernente às relações de género. Ademais, com base nesta pesquisa, podem ser desenvolvidas propostas de ação para o empoderamento feminino, respondendo ao desafio lançado pela ONU Mulheres, patente nos sete princípios do empoderamento das Mulheres, buscando desta forma uma sociedade baseada em relações não desiguais entre homens e mulheres.

3.4.1 Breve inventário do mapa Etno-cultural da Universidade Pedagógica – Maxixe

A universidade foi, desde sempre, um lugar de convergência de indivíduos pertencentes a vários grupos etnoculturais e estratos sociais. Ora, a Universidade Pedagógica – Maxixe não foge à regra e, de um modo geral, a UP – Maxixe possui uma população universitária heterogénea quer do ponto de vista cultural quer do ponto de vista socioeconómico.

O corpo docente (maioritariamente formado por homens) é constituído, por um lado, por indivíduos (moçambicanos) pertencentes às várias culturas que perfazem o mosaico etnocultural moçambicano (bitongas, matswas, machopis, machanganas, marongas, masenas, etc.) e, por outro, por indivíduos pertencentes a outras nacionalidades tais como: italianos, norte-americanos, zimbabueanos, brasileiros, congolezes, e professores visitantes portugueses.

É neste contexto heterogêneo onde destacamos a dimensão multicultural que o pesquisador fez a recolha de dados inerentes à pesquisa. Ressalva-se que para além de questões eminentemente culturais, o corpo docente é diverso tendo em conta outras categorias tais como: idade, origem social, religião, filiação político-partidária, etc.

3.4.2 A entrada no campo de pesquisa e as considerações éticas

A entrada para o campo de pesquisa pode ser acompanhada de vários obstáculos que podem dificultar ou até mesmo inviabilizar essa etapa de pesquisa. Assim, a primeira coisa que o pesquisador fez, foi uma *aproximação com as pessoas* selecionadas para o estudo.

Essa aproximação (através de audiência programada, carta enviada, contato interpessoal) foi fácil, neste caso, uma vez que o pesquisador, convive diariamente com os participantes no estudo. Foi, por assim dizer, uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho era refletido e avaliado, com base nos objetivos pré-estabelecidos. Foi fundamental a consolidação de uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade.

Um outro elemento de fundamental importância que de algum modo permitiu alguma facilidade no processo de contato com os sujeitos de pesquisa, tem a ver com a apresentação da *proposta de estudo* ao grupo envolvido. Tratou-se de estabelecer-se uma situação de troca. O grupo foi esclarecido sobre aquilo que se pretendia investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo de investigação.

Foi preciso clarificar que a busca das informações pretendidas foi inserida num diálogo cooperativo, onde cada momento era uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso, queremos afirmar que cada elemento do grupo envolvido não foi obrigado a uma colaboração sob pressão, ou seja, o pesquisador procurou evitar de todas as formas que o processo de recolha de informações se baseasse na coerção pois, um processo coercitivo não permitiria a

realização de uma efetiva interação. Aliás, a relação com os participantes no campo, implica um ato de intercâmbio e de um envolvimento compreensivo onde pesquisador e participante se envolvem em dinâmicas marcantes.

Para conseguirmos um bom trabalho de campo houve necessidade de se ter uma programação bem definida, desde a fase exploratória até à de trabalho de campo, propriamente dito. É neste processo que foram criados e fortalecidos os laços da relação social do pesquisador bem como os compromissos firmados entre o investigador e as participantes do estudo, propiciando o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas.

3.5 Participantes no Estudo

A seleção dos participantes de um estudo de natureza qualitativa é um processo complexo e pode ser feito tendo em conta uma diversidade de critérios. Aliás como afirma Duarte (2011),

a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (p.41).

No caso específico desta pesquisa, foram elegíveis todas as professoras universitárias que lecionam ou trabalham na Universidade Pedagógica Moçambique, polo de Maxixe, na condição de docentes efetivos ou categoria de professoras visitantes.

No decurso da pesquisa, a cessação da recolha de informação ocorreu quando atingimos o ponto de saturação. A saturação designa o momento em que o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do

fenómeno estudado (Thiry-Cherques, 2009, p.21). Aliás, no dizer de Glaser e Strauss, a “saturação teórica” ocorre quando

“nenhum dado adicional é encontrado que possibilite ao pesquisador acrescentar propriedades a uma categoria. (...), isto é, (...) quando o pesquisador torna-se empiricamente confiante de que a categoria está saturada” (Glaser e Strauss, 1967 apud Thiry-Cherques, 2009, p.23)

Neste sentido, as entrevistas foram interrompidas a partir do momento em que os fragmentos textuais não mais ofereciam unidades de informação que nos parecem significativos para os propósitos desta pesquisa.

Assim num total, participaram das entrevistas sete (7) professoras da Universidade Pedagógica – Maxixe (Moçambique) de um total de 17, representando 41% do total das professoras do polo. As entrevistas decorreram entre finais do mês de Junho e Dezembro de 2017 em horários atempadamente acordados com as informantes. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas (vide apêndices sobre transcrições das entrevistas). Os nomes das informantes foram omissos por questões de natureza ética e para identificar as informantes neste trabalho, atribuímos a cada uma delas a letra P seguida de um número de 1 a 7.

Antes da análise dos dados e, considerando que as entrevistas foram gravadas em áudio, procedeu-se ao processo de transcrição das mesmas (vide anexos 1 a 7). Este processo de transcrição, permitiu que as informações recolhidas fossem organizadas em categorias de análise garantido, deste modo, uma facilidade de análise e interpretação. Ademais, as informações transcritas permitem que outros pesquisadores encontrem neles, outras perspectivas de leitura e interpretação.

3.6 Estratégias gerais de análise de dados

Para analisar os dados procedeu-se à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica de investigação empírica realizada pelas ciências humanas e sociais que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

A análise de conteúdo é feita sobre textos, documentais vários, relatórios de entrevistas, etc. Os métodos de análise de conteúdo podem ser quantitativos ou qualitativos. Quivy e Campenhoudt (1998) citados por Dias, et al (2008) afirmam que quando falamos de métodos de análise de conteúdo queremos nos referir à “análise de grande número de informações sumárias e teriam como informação de base a frequência de aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas” (p.76)

Como forma de dar sentido a um discurso, com as características das entrevistas procedeu-se a uma análise de conteúdo que respeite os dados emergentes do discurso.

O tratamento da informação, na análise foi do tipo interativo e de carácter intensivo. Com isto queremos significar que não perdendo de vista o quadro teórico de referência, tivemos a preocupação de trazer para o trabalho as categorias emergentes do discurso num processo interpretativo e compreensivo.

Quanto à segmentação do discurso, seguimos na nossa análise, os critérios atribuídos por Burden (1997) como importantes para a análise de conteúdos: *exclusividade, pertinência, exaustividade e objectividade*. Com exclusividade queremos dizer que um excerto incluído numa dimensão ou numa categoria não foi utilizado em mais nenhuma outra. A pertinência reporta-se ao critério de escolher os excertos mais relevantes para uma categoria. Em relação à exaustividade, queremos dizer que toda a informação recolhida foi tratada numa primeira análise. A objectividade exigirá um processo de afastamento e distanciação em relação ao

discurso com vista a apreender os seus sentidos de um ponto de vista exterior ao sujeito.

O tratamento dos dados obedeceu a várias fases. Numa primeira fase, após a transcrição das entrevistas, procedeu-se a análise de conteúdos emergentes, considerando-se como unidade de registo todo o fragmento de texto com significado pertinente para o trabalho, constituindo uma unidade de informação. No geral a análise de conteúdo foi realizada através da construção de categorias que, por sua vez, foram encontradas através de processos dedutivos, decorrentes dos objetivos desta investigação e dos temas abordados nas entrevistas e de um processo indutivo decorrente da ocorrência de algo significativo nas respostas das entrevistadas que não se preveu inicialmente. As categorias de análise (vide anexo 8) foram as seguintes: a) Visão sobre a formação necessária para a docência no Ensino Superior; b) Motivo do ingresso na docência no Ensino Superior; c) Razões da disparidade de género na docência no Ensino Superior; d) Ser mulher docente, no contexto da maioria masculina; e) Influência do Género na ocupação de cargos administrativos no Ensino Superior; f) Domínio das TIC's e sua relação com o ser docente no Ensino Superior; g) Ser docente no contexto multicultural.

Numa segunda fase, procedeu-se a uma leitura vertical que nos permitiu a elaboração de uma síntese com os aspetos que nos pareceram mais relevantes em cada uma delas. Numa terceira fase, procedeu-se a um tratamento horizontal sobre cada um dos temas, elaborando as respetivas sínteses. Finalmente, fez-se a discussão dos dados sintetizados fazendo-se uma confrontação com o quadro teórico de referência.

CAPÍTULO IV. DA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta secção é dedicada à apresentação dos dados recolhidos no campo de pesquisa, bem como à análise e interpretação dos mesmos tendo em conta os objetivos, fundamentos teóricos e as metodologias usadas para o tema. Neste sentido, os dados são apresentados através de categorias de análise e interpretação (anexo 8). Markoni & Lakatos (2002:34), advogam que “a importância dos dados não está neles mesmos, mas no facto de proporcionarem respostas às investigações”. Portanto, as respostas obtidas no terreno etnográfico permitem-nos criar uma ideia panorâmica sobre as trajetórias profissionais das professoras universitárias que atuam num contexto de multiculturalidade/interculturalidade.

Gil (2008, p.156), argumenta que a análise de dados tem como objetivo organizar e sumaria-los de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação com os outros conhecimentos anteriormente obtidos.

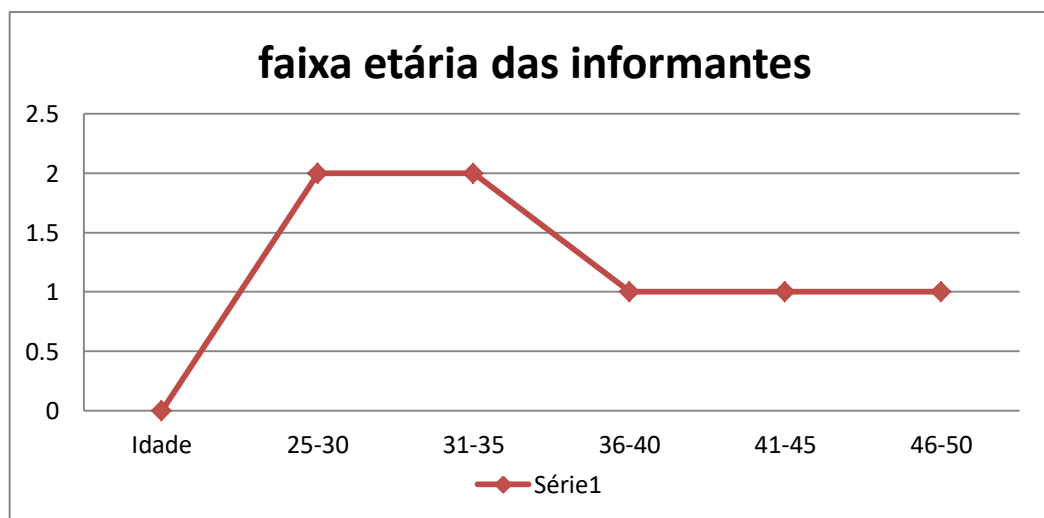
Relembramos então que com esta pesquisa pretende-se analisar as trajetórias profissionais das professoras que trabalham em instituições do ensino superior, ou seja, o que é ser “docente-mulher” num contexto em que o corpo docente é formado maioritariamente por homens. Para além disso, pretende-se analisar de que forma as professoras universitárias desenvolvem a sua profissão num contexto onde o corpo docente é formado maioritariamente por homens e numa sociedade amplamente marcada pela multiculturalidade e pelos desafios digitais.

4.1 Idade das Participantes da Pesquisa

Durante a entrevista perguntamos a cada uma das participantes que nos fornecesse dados referentes à idade cronológica. Das sete (7) professoras entrevistadas (de um total de dezasseis), duas (2) disseram que têm 25 anos de idade, duas (2) referiram que têm 31 anos de idade, uma (1) que tem 36 anos, uma (1) que tem 43 anos, uma

(1) com 46 anos e a última que tem 48 anos de idade. No *gráfico 1*, que segue apresentamos de forma sintética as faixas etárias das participantes da pesquisa.

Gráfico 1. Faixa etária das informantes



Fonte: Autor

Dos dados acima arrolados percebe-se que as participantes da pesquisa têm idades que variam de 25 a 48 anos de idade. Isto mostra que o ambiente universitário do campo em estudo embora dominado por homens, as mulheres que enveredam pela docência universitária, ingressam ainda na idade juvenil, como se pode documentar no ponto seguinte. A discussão dos fatores que podem justificar esta tendência não nos parece imprescindível por enquanto, pelo que avançamos que serão discutidos no trabalho final.

Também é interessante observar, sem pretender generalizar a ideia, que nas faixas etárias mais jovens, ou seja entre os 25 e os 35 anos (quatro, num total de 7), que se encontram mais de metade das entrevistadas. Eventualmente poderemos pensar que esta situação poderá sugerir uma maior abertura de mentalidades e maior facilidade para as mulheres mais jovens prosseguirem carreira universitárias.

4.2 Anos de Experiência Profissional

Num estudo sobre trajetórias profissionais faz-se necessário conhecer os anos de experiência profissional que cada participante da pesquisa possui. Tal conhecimento permite ao pesquisador encontrar mais elementos que lhe permitam fazer uma hermenêutica em torno das trajetórias profissionais dos participantes. Neste sentido, procuramos das nossas entrevistadas saber quantos anos de experiência profissional cada uma delas possui na docência universitária. Os dados recolhidos indicam que das sete (7) professoras entrevistadas, três (3) têm experiência profissional que varia de 3 a 5 anos, duas (2) têm experiência profissional que varia de 6 a 8 anos, uma (1) tem experiência profissional que está no intervalo de 9 a 11 anos e a última tem experiência profissional que faz parte do intervalo de 12 a 11 anos. A tabela 1 que se segue, apresenta em intervalos a frequência das respostas.

Tabela 2. Anos de Experiência Profissional

Anos de experiência	Nº de Informantes
3-5	3
6-8	2
9-11	1
12-14	0
15-17	1
TOTAL	7

Fonte: Autor

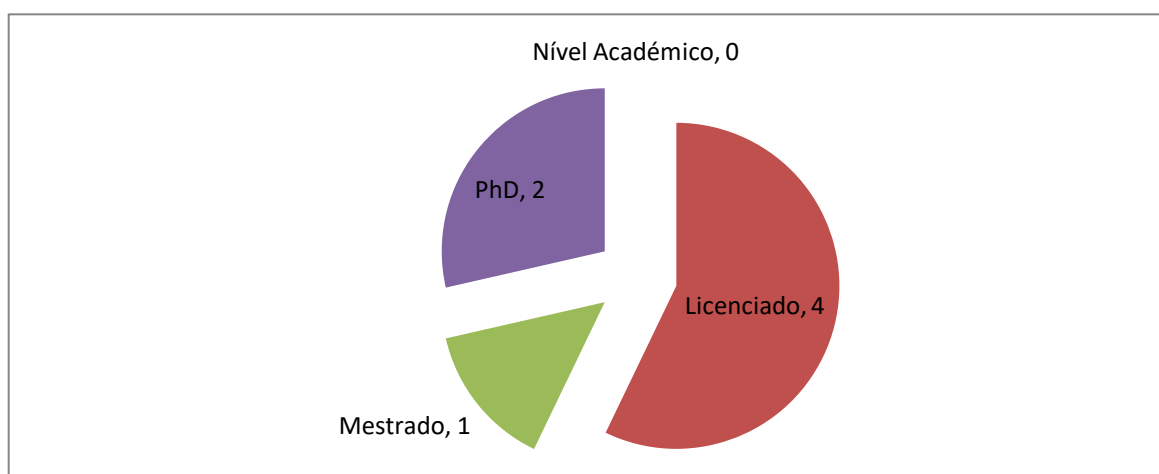
Olhando para as respostas dispostas em *tabela 1* percebe-se que as professoras entrevistadas têm no mínimo três (3) anos de experiência de docência universitária. Facto curioso é que a idade das participantes não é sempre diretamente proporcional aos anos de experiência profissional na universidade. Por exemplo, uma das informantes revelou que tinha 48 anos de idade porém tem apenas três anos de experiência profissional enquanto uma outra tem 36 anos de idade e 10 anos de experiência profissional. Olhando para este último caso, pode compreender-se que o

ingresso para a docência universitária por parte dessas mulheres tem acontecido antes dos 30 anos de idade.

4.3 Formação acadêmica das participantes

A formação é uma condição indispensável para o exercício profissional independentemente do sector em que se trabalha. Na perspectiva de colher informações subjacentes à formação procuramos, em primeiro lugar, saber das participantes da nossa pesquisa o nível de formação que cada uma possui. Em relação a esta questão, quatro (4) das entrevistadas disseram-nos possuir o nível de licenciatura, uma (1) possui o nível de mestrado e duas (2) possuem o nível de doutoramento. O gráfico 2, demonstra de forma sucinta o nível de formação académica.

Gráfico 2. Nível de formação académica



Fonte: Autor

Mais adiante procuramos saber das participantes as áreas específicas de formação. Das sete (7) entrevistadas, cinco (5) têm formação na área de ciências humanas e sociais particularmente em Psicologia, Pedagogia e Filosofia, uma (1) tem formação em Ensino de Português e a última tem formação na área de Gestão Financeira.

Para além disso, dizem possuírem outras formações complementares em matérias ligadas à metodologias de ensino superior e em pesquisa científica.

Uma análise breve a estes dados, mostra que a grande maioria das nossas entrevistadas têm formação ligada às ciências humanas e sociais em detrimento das ciências matemáticas. Este facto talvez explique, no geral, a tendência das instituições do ensino superior na sub-região da África Austral. Estudos de Aina (1994), Saint (1992) Kotecha et al (2012) referem que muitas instituições do ensino superior na sub-região da África Austral foram estabelecidas com forte inclinação para as ciências sociais (incluindo artes, direito e línguas) e, comparativamente, com pouca ênfase nas ciências naturais, nas engenharias e na tecnologia.

Na sequência de que as universidades da região onde Moçambique se encontra, apresentarem uma inclinação às ciências sociais, associado aos cursos que as docentes da Universidade Pedagógica de Maxixe leccionam, a possibilidade de encontrar uma maioria com áreas de formação superior fora desta área é reduzida, embora exista o caso de uma docente formada em gestão financeira.

4.4 Motivação para ingresso na docência universitária

O corpo docente nas instituições de ensino superior moçambicanas é composto maioritariamente por homens. Neste sentido, fez-se necessário perceber o que motivou as mulheres a ingressarem numa carreira profissional que é marcadamente dominado por homens. A escolha da profissão é um momento importante na vida do indivíduo, pois é quando ocorre uma projeção do futuro em que o trabalho vai possibilitar ou não realizar suas expectativas. De acordo com Tardif (2010) citado por Souza (2012, p.63)

“muitos fatores podem estar envolvidos nessa decisão, tais como o contexto familiar, a influência de antigos professores, as oportunidades de escolha dentro de uma determinada realidade socioeconômica e a afinidade com os objetos centrais da profissão”.

Ora, se é verdade que toda e qualquer trajetória profissional é feita de momentos de escolha e de um processo contínuo de reorientação é também verdade que nesse processo todo, vários fatores podem interferir na tomada de decisão sobre aquilo que cada um projeta e pretende ser na vida. Das respostas obtidas das nossas informantes é possível encontrar razões motivacionais diversas que estiveram por detrás da escolha da carreira de docente universitária.

Uma das razões motivacionais que desponta das entrevistas feitas às professoras universitárias prende-se com a *necessidade de transmitir os conhecimentos* que elas possuem às gerações mais novas e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento da sociedade, tal como se pode ver nos fragmentos que seguem:

“Tens prazer de partilhar e aprendes com a experiência dos outros; que é uma área que tens oportunidade de aprender e ensinar todos os dias” (P5)

“abracei isto e posso dizer que foi a isca inicial mas ao longo do tempo o desejo também era este, de tentar transmitir e partilhar o que se tem e aprender mais”(P3)

Esta visão ou interesse de partilhar suas experiências, seus conhecimentos com as gerações mais novas, constitui uma das razões da escolha da profissão docente indicada pelos professores.

A par da necessidade de poder transmitir os conhecimentos, algumas professoras salientam o facto de poderem experienciar novos desafios a nível do ensino superior pois, a experiência de lecionar já possuíam nos subsistemas de ensino anteriores ao ensino superior, tal como se pode ver no excerto que se segue:

“tendo trabalhado no ensino primário e secundário, queria nova experiência no ensino superior” (P2);

De facto, a carreira docente, é tendencialmente uma carreira exigente na medida em que impulsiona aos professores a um contínuo exercício de superação em busca de novas experiências, através de novos desafios. Isto pode ser feito dentro da mesma

instituição (através da vontade de lecionar novas disciplinas/classes a cada semestre/ano, por exemplo) ou pela mudança de uma instituição para a outra. Neste caso, a instituição superior é vista por alguns docentes como um ambiente que favorece mais o crescimento profissional.

Uma outra razão que emerge das respostas das nossas informantes tem que ver com a pesquisa, ou seja, o ingresso para a docência no ensino superior foi motivado pelas inúmeras possibilidades que o ensino superior oferece de cada um atualizar os seus conhecimentos e ampliar os seus horizontes pessoais, profissionais e sociais através da investigação. Os excertos que se seguem são elucidativos:

“aquela coisa de querer estar a serviço do outro. Essa é uma coisa que tenho sempre. E acho que o ensino é este estar ao serviço do outro” (P4)

“motivou-me, primeiro o crescimento como académica porque estando na universidade é quase que obrigatório continuar a estudar e continuar a minha formação e este era o meu maior desejo, estar na academia e isso iria me permitir não morrer academicamente, estando em constante formação e para além disso só, também estar num nível que permite a produção científica” (P2)

“descobri que a área da docência é uma área muito interessante porque tu sentes necessidade de aprender e de buscar conhecimento.” (P5)

“enquanto docente universitária, fico motivada para continuar a investigar a ciência” (P3);

“ingressar na carreira de docente universitário poderia me ajudar a desenvolver a minha capacidade de investigar, ter uma outra visão” (P6)

Analisando os discursos das professoras fica subjacente que a escolha da profissão docente, no ensino superior, deveu-se às possibilidades que a universidade oferece do ponto de vista de pesquisa. De facto, Leda (2006) referindo-se às principais actividades de docentes do ensino superior afirma que

a rotina mais comum dos docentes do ensino superior, especialmente nas instituições públicas, é ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; realizar pesquisas; redigir artigos; participar de eventos; orientar a produção de trabalhos científicos; participar de projetos de extensão; além da busca de atualização constante de novos conhecimentos, na tentativa de acompanhar as velozes mudanças do mundo moderno (Leda, 2006 apud Oliveira et al, 2015, p.74)

Como se pode depreender, os discursos das professoras relativamente às razões por detrás da opção pela docência a nível do ensino superior diz respeito à necessidade constante de atualização dos conhecimentos tendo em conta as dinâmicas dum mundo cada vez mais em mudanças. Tal facto, reforça a ideia de que com as mudanças ocorridas nos finais do século XIX e nos primeiros decénios do século XX, o papel da mulher na sociedade mudou consideravelmente, tendo passado de uma esfera iminentemente privada (trabalho doméstico) para uma esfera pública (trabalho fora de casa).

Outra motivação emergente das respostas das professoras universitárias em relação aos motivos que impulsionaram a escolha da carreira universitária diz respeito ao amor pela profissão docente tal como demonstram os excertos seguintes:

“um dos aspetos que me motivou a ingressar na carreira docente foi o amor à profissão, o desejo de aprender cada vez mais com base nas experiências do quotidiano universitário” (P4).

“ganhei gosto, tanto é que logo que terminei a primeira especialização, me foi feito um convite pelo chefe do departamento para monitorar junto com um docente, uma cadeira. Foi uma experiência incrível(...)Então, fui como monitora e apaixonei-me e quando fizeram convite para ser docente não pensei duas vezes” (P5);

Finalmente encontramos duas motivações que não foram referidas por muitas das nossas respondentes, mas que nos dão outras perspetivas de análise em relação

aos motivos que estão por detrás do ingresso dessas mulheres na carreira universitária. A primeira tem que ver com o desejo de demonstrar que o preconceito de inferioridade da mulher em relação ao homem, principalmente no que tange à capacidade de trabalhar no ambiente académico/universitário, não tem fundamentos nos dias que correm pois, tanto a mulher assim como o homem podem desenvolver atividades semelhantes, tal como se pode notar no excerto de uma das professoras:

“uma outra coisa que me impulsionou a concorrer para a universidade foi a necessidade de desmistificar a barreira ligada ao facto de que as mulheres não têm capacidades para lidar com o meio académico ou universitário” (P2)

A história nos mostra que nos períodos anteriores ao século XIX, as mulheres poderiam pouco ou não se aventurar no mundo do trabalho, o que hoje é percebido de forma contrária, e por isso, elas fazem parte desse contexto. Porém, de que forma elas fazem parte desse grupo social, é uma questão que flui nos pensamentos e discursos de muitos e, principalmente das próprias mulheres. Encontrando respostas que representam uma inferiorização da mulher no contexto real, apesar de, a nível das políticas esta lhe ser concedida o mesmo direito e oportunidade, várias mulheres no mundo empreendem esforços para fazer a diferença – o caso desta professora que encontrou a docência no ensino superior, como um elemento que, conquistado por ela, pode contribuir para desmistificar a barreira, os preconceitos, a desvalorização da mulher que, na opinião (e nalgumas realidades) de muitos, ainda constitui uma realidade.

Se por um lado a universidade é vista como um lugar de aquisição de autonomia intelectual e do reconhecimento na sociedade, por outro há quem veja esta instituição como lugar de aquisição de uma autonomia financeira. Na verdade, uma das nossas respondentes afirmou que ingressou para a carreira universitária em busca de autonomia financeira e realização pessoal como se pode ver no excerto que se segue:

“O outro aspeto é a necessidade de conquistar autonomia financeira – um emprego estável e remunerável que me garanta uma estabilidade e a realização pessoal” (P1)⁸.

Embora considerada, em quase todo o mundo, uma profissão desprestigiante e com remuneração baixa, há quem encontre na docência, a satisfação de uma das suas necessidades. Na narração da professora 1, percebe-se que a sua opção pela docência no ensino superior liga-se às possibilidades que este emprego pode oferecer de poder ganhar alguma independência financeira. Neste caso, vale ressaltar que não é se trata da quantia em si, mas sim, a situação que esta remuneração resolve – dependência financeira.

Para além do acima exposto, um outro elemento que emerge dos discursos das professoras diz respeito à oportunidade como se pode ler no excerto seguinte:

“...a minha intenção era trabalhar no INAS. ..., mas como não consegui, OHH. ...Fiquei sabendo de algumas vagas que introduziram na UP Maxixe e interessei-me e como segunda opção acabei engrenando na docência” (P1)

Diferentemente das professoras 4 e 5 que narraram ter optado pela docência universitária por amor, o que se depreende do excerto acima é que a escolha da atividade docente por parte da professora 1 não foi motivada *a priori*, por uma afinidade com a profissão de professor. Outros fatores podem ter estado por detrás dessa tomada de decisão. De facto, segundo Mello (2000) citado por Souza (2012, p.64), no decorrer de seu processo histórico, a carreira docente tem se configurado como uma oportunidade profissional para as camadas mais populares (...) pois é uma profissão que desperta pouco interesse nos jovens das famílias mais abastadas devido ao seu baixo *status* social e económico na atualidade. Enge (2004) citada pela mesma autora, reforça a ideia de escolha por oportunidade ao afirmar que

⁸ Esta informação foi registada no pré-teste do instrumento de recolha de dados, não tendo sido possível o registo áudio. Assim, essa informação não consta da entrevista da mesma informante transcrita através da gravação áudio. A informante teria indicado este motivo como parte das razões pessoais que influenciaram na escolha da docência no ensino superior.

em virtude da carência de vagas nas áreas almejadas, o magistério acaba representando uma opção de emprego por se tratar de um vasto campo de atuação, inclusive para quem não é habilitado, dada a escassez de profissionais interessados em preencher as vagas existentes” (Enge, 2004, apud Souza, 2012, p.67)

Em síntese, como se pode ver do exposto acima os motivos que levaram estas mulheres a ingressarem na carreira universitária são de natureza diversa, embora alguns deles sejam partilhados por quase todas. Tais motivos vão desde *a)* a necessidade de transmitir os saberes e contribuir para o desenvolvimento da sociedade; *b)* a necessidade de experimentar novos desafios; *c)* possibilidade de desenvolvimento pessoal através da investigação científica, *d)* amor à profissão docente, *e)* contribuir para a redução de preconceitos e estereótipos ligados ao género, *f)* conquista da autonomia financeira e *g)* oportunidade de emprego.

4.5 Formação necessária para a docência no Ensino Superior

Em relação à formação profissional como requisito para o ingresso e exercício da função docente no ensino superior, variadas são as visões apresentadas pelas docentes entrevistadas. Para algumas professoras, o ingresso para a docência no ensino superior deve passar necessariamente pela conclusão no mínimo de um curso de licenciatura e mais uma especialização em metodologias de ensino e avaliação no ensino superior, tal como se pode ler nos excertos que se seguem:

“...para dar aulas no ensino superior é necessária uma preparação, para além da formação deveria ter uma formação específica” (P1).

“é preciso mesmo ter uma formação específica para este nível onde vai ter mais aprofundamentos sobre como trabalhar com mais pessoas do ensino superior, conhecer as metodologias para trabalhar com as pessoas no ensino superior” (P2)

Em apreciação a este posicionamento, relacionando à realidade que caracteriza o processo de formação dos professores, vale destacar que, em Moçambique, as universidades como campo de formação de docentes ao nível superior, estão mais focadas em especializar este profissional para atuar no ensino básico, médio e nas instituições profissionais do nível médio. No contexto moçambicano, ao se falar de formação de professores o que se percebe é que há uma preocupação com o nível básico e médio, o que faz com que nas universidades, os cursos de formação na área psicopedagógica sempre privilegiam estes dois níveis.

Com relação ao docente para o ensino superior, muitas universidades não têm privilegiado fornecer cursos que o habilitam a atuar neste nível de ensino. Como referíamos antes, a maior preocupação é com as pessoas que irão atuar no ensino básico e médio e esquece-se que o docente do ensino superior necessita de uma orientação quanto às técnicas e métodos que melhor se aplicam neste nível de ensino. É neste sentido que vários autores se têm referido à necessidade da formação dos professores universitários. Cunha (2010), Masetto (2001), os quais situam a temática como relevante e atual para ser debatida. De facto, esta preocupação,

“evidencia a presença de um consenso sobre o prestígio da formação para a docência como algo que precisa ser construído de forma colaborativa e sistêmica, haja vista pouca visibilidade histórica do conhecimento pedagógico, próprio do exercício da docência, na prática educativa de professores do ensino superior” (Ramos, 2013, p.46)

Uma outra visão partilhada sobre o requisito necessário para o ingresso na docência do ensino superior diz respeito à experiência profissional na área docente. Para esta docente, adicionado ao curso de graduação ou pós-graduação, para ser docente no ensino superior é necessário adquirir experiência na área, durante um período de 3-4 ou mais anos. Em suas palavras, uma das entrevistadas respondeu:

“A prática mostra que o licenciado em Dezembro, em Janeiro lança-se o concurso e está lá a concorrer e consegue entrar, entra na sala e

como se não bastasse sozinho para dar a aula sem a presença de nenhum professor para o acompanhar porque se supõe que já tem a licenciatura e já pode ensinar e essa é a nossa realidade na curta experiência que temos do ensino superior. Mas o certo seria que depois da licenciatura tivesse um período de formação em metodologias do ensino superior ou pelo menos um tempo largo, falo de 2, 3 ou 4 anos de acompanhamento da matéria junto de um professor experiente”

A experiência de trabalho para a assunção de um cargo constitui um elemento fundamental em qualquer canto do mundo, mesmo cogitando-se hipóteses de que profissionais recém-graduados podem exercer melhor as tarefas em relação aos veteranos. No entanto, como se pode notar no fragmento acima, há uma tendência a desvalorizar a necessidade de formação psicopedagógica do professor que atua no ensino superior. Tal tendência, pode estar aliada, por um lado, a uma cada vez mais preocupação por parte das instituições do ensino superior pela pesquisa em detrimento do ensino, e por outro, à crença de que o professor do ensino superior é autônomo, portanto, podendo ser autodidata. De facto, no dizer de Cunha (1998) citado por Ramos (2013, p.46):

existem razões que justificam o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência no ensino superior, visto que muitos professores fundamentam sua prática no empirismo e no autodidatismo; (...) há uma visão distorcida sobre a pedagogia universitária, compreendida, muitas vezes, a partir da racionalidade técnica e instrumental, reduzindo a sua amplitude e significado social, político e pedagógico, principalmente quanto à necessidade de formação que evidencie a reflexão sobre a prática educativa; existe no meio acadêmico uma maior valorização da pesquisa em relação à docência, processo fomentado pelas avaliações externas e forte tradição investigativa”

O processo de formação do professor na universidade exige que seja feito um estágio nas escolas para o conhecimento da prática docente, para que aplique a didática de cada disciplina que aprende, apontando o caminho a ser seguido na

prática em sala de aula. Infelizmente, para o caso da docência no ensino superior, os cursos de licenciatura, não se afiguram, *de per se*, prestativos para quem quer seguir a carreira de docência no ensino superior uma vez que, no contexto moçambicano, preocupam-se com o profissional que irá atuar no ensino básico e médio e durante a sua formação no curso universitário, disciplinas referentes à didática deste futuro educador, estão presentes em toda a grade curricular do curso de licenciatura. E além destas disciplinas o estágio também é obrigatório, colocando o formando frente a frente com a realidade de sala de aula, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre a teoria estudada e a prática encontrada nas escolas antes de habilitá-lo para o exercício da profissão. Poderia ser este um momento de aquisição de experiência para o exercício da função docente no ensino superior, pois, o formando realiza as actividades de estágio ao lado de um tutor – que é um profissional mais experiente na área. Todavia, a realidade mostra que, muitos docentes que se formam nas universidades em áreas psicopedagógicas, realizam o seu estágio nas escolas do ensino básico e médio, uma vez que, como referimos anteriormente, a maioria das universidades em Moçambique que lecionam os cursos de professorado tem como foco o ensino primário e médio. Neste caso, docentes formados e com experiência profissional (adquirida durante o estágio) do ensino no nível básico e médio, acabam assumindo a carreira docente no ensino superior sem, no entanto, a experiência profissional para realizar as suas tarefas neste nível de ensino.

Isaia, Maciel e Bolzan (2011) referem que os primeiros anos de docência representam o momento de aprendizagem do ofício de ensinar e, especialmente, o contato com os estudantes na aula universitária. Significam também um momento ímpar para a constituição das bases de socialização profissional, ou ainda, o embrião para o profissionalismo interativo. Este é entendido como um processo construído com base em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional. Nesse âmbito, as redes interativas são imprescindíveis e

podem ser tecidas intencionalmente por meio de comunidades de prática pedagógica universitária.

Por outro lado, para algumas professoras, basta uma formação do nível superior com a componente psicopedagógica para assumir o cargo de docência no ensino superior. Ou seja, um professor universitário deve ter uma formação científica ao nível superior associada à componente psicopedagógica, tal como explicaram:

“Os professores devem ter uma formação psicopedagógica. Claro que a pessoa pode ter um curso de licenciatura e desejar ser docente, no entanto sem ter esta componente psicopedagógica. Então, nos dias atuais há essa exigência, mas antes não se verificava muito” (P2)

“a filosofia é mesmo para ensino mas não bastava, eu tinha também que fazer a parte psicopedagógica que integrou as cadeiras relacionadas com a educação” (P4)

“neste momento não está a se observar muito, que seria a formação pedagógica, como tal. Eu tive a sorte de me formar numa universidade que é pedagógica, então, algumas das situações ligadas especificamente a docência, acabei vendo em algumas cadeiras pela natureza do curso que fiz” (P5).

Numa análise geral, são três as perspectivas que as docentes têm em relação à formação exigida para o exercício da função docente no ensino superior, nomeadamente: a) Formação superior + especialização em Metodologias de ensino superior; b) formação superior + experiência profissional de pelo menos 3-4 anos e, c) formação científica superior + componente psicopedagógica.

Os dados revelam que as docentes do ensino superior têm uma visão segundo a qual não basta apenas um curso de graduação (licenciatura) para ingressar e exercer a função docente no ensino superior. Apesar da realidade contraditória,

como descreve a docente no excerto anterior, as docentes colocam a necessidade de haver uma especialização ou experiência acumulada ao lado de profissionais experientes de modo que o docente fique preparado para esta tarefa na Universidade. De facto, a docência no ensino superior, não só exige uma formação teórica no campo específico de atuação de cada docente como também, porque envolvendo sujeitos da práxis pedagógica, exige uma formação psicopedagógica. Especificamente sobre o perfil docente, Masetto (2009) esclarece que, para o exercício da docência no ensino superior deve existir um domínio da área pedagógica, uma condição para o desenvolvimento do profissionalismo docente. No mesmo diapasão, Shulman (1986) assegura que:

“existem pelo menos sete, as categorias da base de conhecimentos do professor: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (Ramos, op.cit. p.54)

Uma reflexão um pouco mais aprofundada sobre a questão da formação profissional e/ou requisitos necessários para assumir a carreira docente no ensino superior é trazida por Pimenta & Anastasiou (2008) ao alertarem que, na maioria das vezes, a exigência para a atuação no ensino superior olha para a titulação de seus docentes, que cada instituição de ensino superior exige em coordenação com as normas dos estatutos dos agentes e funcionários de cada estado, sem uma maior preocupação com a formação pedagógica e com as competências destes docentes.

No entanto, enquanto persistir a ideia de atribuir maior valor à titulação do profissional de ensino, o que o habilita (teoricamente) a lecionar as disciplinas que se encaixam em sua certificação literária, a questão da experiência profissional, da especialização em metodologias de ensino superior ou da formação psicopedagógica poderá ficar em segundo plano. E é por isso que, tal como referiram as

entrevistadas, ainda encontramos nas universidades, docentes recém-graduados (sem experiência profissional), sem formação psicopedagógica (graduados em cursos técnicos/científicos), ou outros docentes com titulação de doutor, mestre, professor doutor, por exemplo, mas que não estejam preparados para atuar no contexto educacional deste nível.

4.6 Percepções sobre “ser docente-mulher” num contexto dominado pela maioria masculina

Em relação à percepção que as nossas informantes têm sobre o significado de ser docente-mulher num contexto em que a maioria dos docentes são do sexo masculino, as entrevistadas referiram que é algo normal e bom, mas também desafiador pois, nalgumas vezes é repleto de dificuldades.

Algumas entrevistadas consideram que, embora existam desafios no exercício da função docente, o facto de ser docente do sexo feminino num contexto dominado pela maioria masculina não repercute-se em nada na sua vida profissional, pelo contrário, traduz-se em algo normal. Uma delas respondeu:

”ser docente mulher é uma coisa normal. Se calhar a pessoa quando está aí, até esquece que é mulher e olha para ela como igual aos homens que estão lá” (P2)

“eu me sinto em pé de igualdade com os homens e quando a cada semestre se pudesse surgir mais uma mulher, seria algo motivador, é algo bom” (P5)

“Eu em particular nunca senti. Para mim somos todos docentes. O que ele faz como docente eu também faço como docente. Os mesmos direitos e os mesmos deveres, então eu nunca senti algo por ser mulher e por ser uma minoria, então, me sinto igual ao homem e com capacidade de fazer aquilo que o homem também faz” (P7)

Como se pode notar, enquanto docente em exercício, a questão de gênero para algumas mulheres não é vista e considerada como algo que interfere na sua performance profissional. Contudo, percebe-se nessa narração, que há uma tendência por parte da professora de assumir atributos masculinos quando refere “*a pessoa quando está aí, até esquece que é mulher e olha para ela como igual aos homens*” (P2). Tal facto, vem reforçar a ideia de androcentrismo na produção da ciência, sendo a universidade, um lugar por excelência de produção e invenção de conhecimentos. Deste modo, pressupõe-se uma adaptação ao “modelo masculino” de pensar e fazer ciência, que valoriza características e habilidades masculinas, dedicação em tempo integral, relações academicamente competitivas, entre outros aspetos (Velho, 2006 apud Silva e Ribeiro, 2014, p. 457). A narrativa da professora leva-nos a pensar que a constituição da sua identidade foi atravessada pelo modelo androcêntrico de ciência onde espera-se que as mulheres se adaptem a esse modelo, não apenas para serem consideradas cientistas, mas, também se querem ser bem-sucedidas na carreira. Souza (2003) citado por Silva e Ribeiro (op.cit, p.457) ao discutir a formação de mulheres cientistas, argumenta que:

“o modelo hegemônico de ciência, marcado por um viés androcêntrico, no que se refere aos procedimentos considerados legítimos, aos objetivos e usos de produtos do conhecimento, é reproduzido na Academia, de modo que os cursos que formam cientistas estão impregnados de valores masculinos, expressos: no campo simbólico, no uso de metáforas sexuais e sexistas, na forma como os sujeitos são socializados, nos pressupostos que orientam o fazer científico”.

Por outro lado, outras entrevistadas referiram-se aos desafios que enfrentam no exercício das suas funções docente no ambiente universitário. Para elas, ser mulher num contexto em que a maioria é do sexo masculino é um desafio pois, por um lado, a docente é convidada a capacidade de afirmar-se e destacar-se diante dos homens. Uma entrevistada respondeu:

“ser mulher, num contexto em que há mais homens em relação as mulheres é um desafio, temos que tentar nos superar e que em muitas

das vezes o que acontece é que se a mulher tem uma ideia errada que o homem. Parece que o homem tem mais competências em relação ao homem, por isso estamos em constante desafio, tentando a todo tempo nos superar e em algum momento até superar o dito homem” (P1)

Já referíamos anteriormente que, até em períodos não muito remotos (antes do século XIX), as mulheres poderiam pouco ou mesmo nunca assumir algum tipo de trabalho que não fosse o doméstico, o que atualmente está politicamente superado. Entretanto, vários são os movimentos em prol da materialização da política de igualdade de gênero entre o homem e a mulher no tangente aos direitos e oportunidades. Esta ideia de emancipar-se diante dos homens faz com que muitas mulheres esforcem-se de modo a auto destacar-se diante dos homens. Assim, tendo em conta a narração acima exposta, percebe-se as diversas formas de ser e estar da mulher na ciência, muitas vezes, imbuídas de movimentos de resistência e de luta num contexto masculino. Silva e Ribeiro (op.cit. p.459) asseguram que

“é fundamental compreender que as relações entre homens e mulheres na ciência se constituem por relações de poder que expressam e determinam valores, interesses, necessidades, desejos e representações sociais e culturais, que, muitas vezes, podem produzir preconceitos de gênero. Se entendermos que essas relações são construídas, elas podem, então, ser modificadas. Precisamos romper com a lógica binária e, de certo modo, “perversa” do preconceito de gênero, problematizando as relações que nos constituem como sujeitos de determinada história e cultura”.

Por outro lado, o desafio de ser docente do sexo feminino numa instituição com a maioria masculina reflete-se nas dificuldades que as mulheres enfrentam. Para as entrevistadas, nalguns casos, por serem mulheres, têm tido limitações no exercício de autoridade sobre os outros (colegas ou estudantes). Em suas palavras, uma entrevistada referiu:

“...o que pode existir para algumas se calhar como limitação mas que não acontece para todas, seria em termos de autoridade, porque

estamos a falar do ensino superior, um nível em que existem lá jovens, adolescentes com uma tendência de comportamentos que até certo ponto precisam de uma autoridade, de uma firmeza, então penso que por aí, pode estremecer um pouco a esta docente mulher” (P2).

Analisando este dado, percebe-se que, apesar da coragem de muitas mulheres em enfrentar padrões e assumir posições profissionais sua condição de sujeitos livres, ainda não se fez o suficiente para erradicar o vínculo entre o seu gênero (feminino) e os privilégios que estes devem gozar por lei como cidadãos iguais aos homens em termos de valor social. O excerto demonstra que as mulheres, nalguns casos, ainda são caracterizadas ou caracterizam-se segundo estereótipos da feminilidade tradicional, consumando a ideia do senso comum de que as diferenças sociais inatas podem definir que tarefas e que posições podem, as mulheres, ser bem sucedidas, aceitando que certos trabalhos ou cargos são femininos e outros masculinos. Nesta senda, a professora ao aceitar que “*pode estremecer por ser mulher*”, estaria a consumir o estereótipo de que as mulheres são fracas para cargos de responsabilidade maior, como é o caso da docência no ensino superior.

“A profissão científica tornou-se, sem dúvida, um tipo muito particular de profissão “moderna”, a qual possui uma cultura específica no processo de aquisição dos requisitos básicos para pertencer à comunidade científica. Tal cultura está centrada em valores masculinos que se impõem, em certa medida, como obstáculos para a efetiva participação das mulheres na ciência”
Silva e Ribeiro (op.cit. p.459).

Velho (2006) destaca que as mulheres, para seguirem na carreira científica e serem bem-sucedidas profissionalmente, necessitam construir a sua identidade profissional de acordo com o “modelo masculino”, que, conforme já anunciamos neste texto, envolve compromissos em tempo integral com o trabalho científico, relações competitivas e produtivas”.

Um dos passos mais fundamentais para que se atinja a igualdade de direitos e oportunidades e que se reconheça o valor e a posição da mulher na sociedade é a eliminação dos estereótipos que existem nas sociedades. As mulheres devem responder às suas responsabilidades sempre que possível, resguardando seu valor tomando o controlo das suas posições, assumindo a autoridade e, sobretudo, perceber-se a si próprias como estando dentro da sociedade e não fora dela, desenvolvendo as suas competências e estar capazes de as usar a altos níveis de tomada de decisão que lhes compete.

Ainda sobre os desafios enfrentados pelas docentes no exercício das suas funções numa instituição com um efetivo docente maioritariamente masculino, um outro desafio referido tem que ver com o aumento das responsabilidades pelo facto de serem mulheres e docentes ao mesmo tempo. Para as entrevistadas, ser docente do sexo feminino é uma responsabilidade a dobrar, significa ser docente e mãe/mulher exemplar. O excerto a seguir demonstra o sentido da responsabilidade a dobrar que as docentes são sujeitas enquanto profissionais no ensino superior:

“...é muito raro vir um rapaz a reclamar por atrasos nos pagamentos das propinas porque é sempre a mulher, que depende do outro para pagar a escola. Então temos de estar aí a usar o nosso papel de mulher e até a usar as experiências das nossas dificuldades para cativar esta mulher a não desistir” (P3).

Um outro elemento referenciado pelas entrevistadas tem que ver com o facto de as mesmas terem que lidar com estereótipos, preconceitos, complexos (de inferioridade) pelo facto de serem mulheres num contexto em que o efetivo é dominado maioritariamente pelos homens. Diante disto, duas entrevistadas responderam:

“há momentos que percebo que há certas atividades que por ser mulher, pensa-se que não está capaz de fazer” (P2)

“...nas turmas que eu entro, tem mais pessoas do sexo masculino e quando uma mulher entra na sala de aulas é vista com alguns estereótipos. O homem é machista por natureza é um ser machista, então quando vê uma mulher, uma docente em frente de si, menospreza” (P1)

“na distribuição de tarefa, muitas vezes não se olha (estou a falar do meu curso) para longe. Às vezes, pensa-se que ela é mulher e não é capaz” (P4)

Para além dos desafios já referenciados, algumas das entrevistadas apontaram que, por serem mulheres numa sociedade (moçambicana) em que a mesma é tida como mãe e responsável de casa (dos trabalhos domésticos), elas têm tido dificuldades de conciliar os papéis sociais e profissionais: ser mãe/dona de casa e ser docente. Eis os excertos que elucidam este desafio:

“...seria o de conciliar. Pelo facto de ser mulher, já sou sujeita a ser mãe, dona de casa e ao mesmo tempo docente, então aqui o maior desafio seria este de conciliar todos esses papéis sociais e o trabalho porque até certo ponto o trabalho interfere nos assuntos sociais e os assuntos sociais interferem no trabalho (...) conciliar estas coisas, como mãe, como mulher, como esposa e a parte do trabalho” (P2).

“...não é tarefa fácil. Digo família e não só porque há outros eventos sociais que nos abdicamos deles porque não podemos. Aos sábados tem casamentos, *xitiques*, tem convívios vários e até visitas familiares que exigem viagens e a pessoa acaba dizendo vão me desculpar e sempre somos aqueles que apresentamos as desculpas em nome do trabalho no ensino superior, porque não é um trabalho de natureza adiável, no qual posso adiar esta parte porque vou resolver num outro momento”(P3).

“a carreira de docente exige muito. Tanto é que as vezes eles estão em casa a conversar e eu estou completamente desligada deles. Porque tenho de estar a ler, porque devo preparar aula, porque devo investigar, porque preciso estar atualizada” (P5)

No contexto moçambicano em especial, a mulher ainda é vista como principal responsável pela vida doméstica e o homem é colocado no lugar de quem simplesmente apoia. O mesmo entendimento é alastrado ao mundo do trabalho profissional: o homem é quem tem, por natureza, o direito e dever de ir trabalhar para sustentar a família e que a mulher “simplesmente” pode ajudar. Diante disto, enquanto a principal responsabilidade da mulher é cuidar do lar, a do homem é responder pelo trabalho e, por isso, após a rotina de trabalho profissional, o homem pode gozar do direito ao repouso enquanto a mulher zela pelas suas principais responsabilidades de cuidar do lar. A esse respeito Scott (2012) citado por Bakhes et al (2016, p.176) alega que:

“apesar de persistentes diferenças sociais entre homens e mulheres, hoje estamos diante de famílias que tendem a compor uma relação mais igualitária entre os parceiros, na medida em que, por exemplo, ambos contribuem financeiramente para a manutenção da unidade doméstica e de seus membros. Porém, muitas vezes, o cuidado dos filhos, da casa e dos familiares ainda é atribuído como uma responsabilidade da mulher. Muitas mulheres trabalham o mesmo que seus parceiros, exercendo as mesmas funções com a mesma jornada de trabalho, a diferença é que à elas é ensinado a tarefa de cuidar dos(as) filhos(as) e familiares, da casa e do emprego ao mesmo tempo e de igual maneira, o que não é ensinado da mesma forma para os homens “

Velho (2006) apud Silva e Ribeiro (2014, p.451) vai mais longe ao referir que uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família *vis-à-vis* as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria).

Na mesma linha de pensamento, alinha Leda (2006) apud Oliveira et al, 2015, p.79) ao alertar que quando há um desequilíbrio entre trabalho e vida pessoal, as pessoas passam a ter comportamentos que podem resultar em problemas físicos e emocionais. Além disso, há um efeito negativo na produtividade e também nas relações interpessoais. Provavelmente, por estas razões, muitas mulheres têm abandonado suas carreiras profissionais, por realmente não conseguirem conciliar trabalho e vida pessoal. De facto,

“a força dos discursos que posicionam a mulher como a principal responsável pelo cuidado dos filhos e da casa tem levado muitas mulheres a optar por jornadas parciais de trabalho ou, até mesmo, por interrupções na vida profissional” (Aquino, 2006 apud Silva e Ribeiro, 2014, p.461).

Na história da humanidade, à mulher sempre foi reservado um papel coadjuvante dentro da estrutura familiar. Este elemento histórico que ainda caracteriza, implícita ou explicitamente, a cultura de muitas sociedades faz com que as mulheres que gozam dos seus direitos (como estudantes, profissionais, etc.) sejam sujeitas a esta dupla responsabilidade: ser profissional e responsável do lar, o que não se pode dizer o mesmo em relação ao homem.

Carvalho e Casagrande (2011,p.28) explicam que as mulheres na carreira universitária ou científica, ao lutarem contra estes preconceitos, acabam enfrentando a dupla jornada de trabalho, pois se houve um movimento das mulheres para o mercado de trabalho e para a produção científica na esfera pública, não houve um movimento dos homens para dentro da esfera privada, no âmbito dos cuidados com os filhos, doentes, idosos e a realização dos trabalhos domésticos. Assim as condições e a qualidade do tempo do trabalho científico são diferentes para as mulheres e para os homens. Não é preciso nenhum esforço para perceber que as mulheres sofrem uma desvantagem nesta divisão do trabalho. Enquanto os homens têm tempo e dedicação integral à realização de suas pesquisas, as mulheres,

principalmente as casadas, com filhos, não têm as mesmas possibilidades. Neste sentido e, de forma paradoxal,

“a visão esperada da mulher atual é a ideia naturalizada de que ela é capaz de “dar conta de tudo”, de seus papéis de trabalhadora com uma carreira profissional bem-sucedida, uma boa mãe, esposa e dona de casa. Do mesmo modo, a mulher, frequentemente, atribui a ela o papel de principal responsável pela casa e, em especial, pelos cuidados e pela educação dos filhos” (Rocha-Coutinho, 2008, apud Bakhes et al, 2016, p. 176).

Por fim, as entrevistadas mencionaram o facto de ter que lidar com assédio sexual e com discriminação como outros desafios que tem enfrentado no exercício das suas funções de docente num contexto universitário com o efetivo maioritariamente masculino. Referindo-se à questão de assédio sexual, uma das entrevistadas respondeu:

“Colega ... Sim, sim, sim. Já, sim. Um ou vários. Não foi um só, foram vários, vários colegas (P2)”

No tangente ao assédio sexual, as entrevistadas deixaram claro que este é um desafio que lidam com ele frequentemente, havendo neste caso, a necessidade de pautar por atitudes profissionais, evitando misturar vida profissional com outras que não dizem respeito ao trabalho, tal como elucidou uma entrevistada no excerto a seguir:

“(...) eu mostrei a minha firmeza, mostrei a minha responsabilidade por aquilo que eu sou e que voltar a consciencializar esses colegas que o que nos une aqui é o trabalho e nada mais que isso. Devem existir fronteiras, cada um deve respeitar o outro por aquilo que é e por aquilo que é o seu trabalho, não misturando assuntos” (P2).

Sobre essa questão, Schiebinger (2001) citada por Silva e Ribeiro (2014, p.458) argumenta que “o abandono dos atavios da ‘feminilidade’ não só é geralmente

necessário para uma mulher ser levada a sério como cientista, mas é com frequência importante também para evitar atenção indesejável à sua sexualidade”. Desse modo, no desafiante papel de docência num contexto em que a maioria do corpo docente é formado por homens, determinados adornos e comportamentos “femininos” não só devem ser evitados para que as mulheres não chamem a atenção dos homens, evitando, com isso, serem assediadas, como, também, para que se tornem mais próximas dos homens e da seriedade da ciência. De facto,

“as mulheres cientistas sofrem pressões específicas para abrir mão de quaisquer valores tradicionais que possam ter absorvido enquanto mulheres – se não por outra razão, simplesmente para provar sua legitimidade como cientistas.”(Keller, 2006 apud Silva e Ribeiro, op.cit. p.458)

Por outro lado, em resposta à questão sobre a discriminação, algumas entrevistadas afirmaram:

“...Sim, sinto, sinto. Não é que senti, mas sim, sinto. Mas isso não levo em muita consideração porque sou mulher” (P4)

“Discriminada em termos de trabalho não, agora discriminada em termo de outras atividades como por exemplo sair para estar juntos, num ambiente de convívio, isso sim, claro” (P2)

Contrariamente, às anteriores, uma das entrevistadas apresentou uma visão diferente das demais, ao referir que, o facto de ser mulher não lhe traz desafios no contexto de trabalho maioritariamente masculina pois, ela sente-se lisonjeada na medida em que na maioria das vezes é beneficiado de mimos e outras atitudes atenciosas pelo facto de ser mulher. Por suas palavras, respondeu:

“Muitas vezes eu vivo isso com um espírito normal, quer dizer, me sinto muito bem, porque me sinto as vezes, rainha no meio dos homens (risos continuados) e costumo brincar com os meus colegas, dizendo: eu sou a vossa rainha e muitas vezes me faço mimar. É bonito estar no meio dos homens” (P4)

Em síntese, os dados revelam que, embora na visão de algumas docentes o género não influencia, em nada, a sua trajetória profissional, ou seja, para elas, ser docente do sexo feminino num contexto institucional, em que a maioria é do sexo masculino é algo normal, para a maioria, existem vários desafios que enfrentam pelo facto de serem de um género minoritário na instituição.

Os dados apresentados pelas entrevistadas revelam que ser docente mulher numa universidade com um efetivo maioritariamente masculino é repleto de desafios que acompanham a trajetória profissional das mesmas. Mesmo existindo docentes que encaram a situação como normal e lisonjeira, a maioria encara a mesma como desafiadora pois, como podemos depreender dos dados, há que lidar com preconceitos, assédios, discriminações, complexos (de inferioridade), ter capacidade de exercer a profissão docente com zelo e eficiência para poder destacar-se no meio dos homens, entre outros fatores.

4.7 Ser docente no contexto universitário multicultural

No que diz respeito ao ser docente num contexto universitário marcado pela diversidade cultural, as nossas entrevistadas referiram que, em parte, constitui um desafio necessário para o crescimento profissional do docente. Na perspetiva de Zeichner (1993) se adotarmos uma definição pragmática e contextualizada de cultura, tendo presente:

“que cada indivíduo está integrado em grupos múltiplos, justapostos e microculturais (e.g., segundo a raça, a língua materna, a religião, o sexo, as características específicas, a idade, etc.), então, por definição, cada um de nós é um ser intercultural, independentemente das suas identidades culturais e todos os professores devem preocupar-se com o problema da comunicação intercultural, independentemente das identidades culturais e da composição demográfica do seu grupo de alunos” (Gonçalves, 1999, p.100)

Durante a entrevista, algumas das nossas entrevistadas afirmaram que, ser docente numa universidade multicultural é uma necessidade desafiante, principalmente no momento dos primeiros contactos (multi)culturais. Em suas palavras, afirmaram:

“...É difícil mas é agradável. Nos primeiros anos sinto que temos um trabalho de conciliação dessas culturas” (P3).

“É bom, mas é desafiador. É desafiador porque culturas, hábitos, experiências, tudo diferente. Quer dizer é necessário um período de adaptação de ambas as partes. E este período de adaptação pode ser facilmente ultrapassado assim como não (P5).

“...Significa uma riqueza, e significa também desafio e significa também ter uma posição aberta. Significa abertura as diversidades, as diferenças e ao mesmo tempo saber conciliar estas diversidades para saber formar um único homem” (P4).

Neste caso, apesar de ser evidente que exercer funções docentes num contexto multicultural é desafiante, as docentes olham para este desafio como um caminho para o crescimento profissional na medida em que, tal como referiram, o contacto com diversas culturas é uma riqueza. De facto, vivemos em um mundo infalivelmente multicultural. Esta é pelo menos a posição de Kincheloe e Steinberg (1997) para quem

a multiculturalidade não se reduz a algo em que se acredite ou com o qual se concorde. Ela de facto existe, está entre nós e representa, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-las: ela permanece, independentemente de nossas respostas e de nossas relações. Desse modo, mesmo que as reflexões sobre o currículo e sobre formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de

seus diferentes sujeitos (Kincheloe e Steinberg,1997 *apud* Moreira, 2001, p. 85).

Aliás, as professoras entrevistadas, reconhecendo o ambiente multicultural em que trabalham, numa outra abordagem acrescentaram que trabalhar nesse contexto de diversidade cultural permite-lhes a construção de novas experiências, abrindo espaços e oportunidades para novas aprendizagens. Por suas palavras, uma docente explicou:

“...isso ajuda-nos a perceber as diferentes culturas em parte e também ajuda-nos a ter esta troca de experiência entre as diferentes regiões porque até certo ponto, tudo que nós fazemos, não deixa de lado a cultura. (...) por causa dessas diferenças culturais e que no fundo tudo isso ajuda a enriquecer o nosso conhecimento, porque conhecer o norte, conhecer o sul, conhecer o centro, estando aqui no mesmo lugar, tudo isso só vai ajudar a perceber todo Moçambique estando parada em Maxixe” (P3).

(...) Então, esta mistura de cultura dá-nos oportunidade de enriquecer o nosso conhecimento, não apenas o conhecimento científico mas o conhecimento da própria humanidade, sobre nós mesmos. Nós acabamos a partir do outro a aprender mais sobre nós mesmos” (P5)

De uma ou de outra maneira fica claro que o multiculturalismo no âmbito do exercício da função docente é visto como um elemento que eleva as qualidades profissionais pois, embora constitua um desafio, o docente aprende e incorpora em si novos elementos que contribuem para o seu engrandecimento. De facto, o trabalho de um professor num ambiente multi/intercultural precisa de uma mente versátil, aberta ao encontro e à alteridade. Segundo Araújo (2008, p.66)

o professor inter/multicultural, atento às questões da diversidade será um elemento facilitador no âmbito da compreensão e identificação do «arco-íris

cultural» presente na sala e na escola. Esta postura tem como base a construção de comunidades culturais que se reconhecem, respeitam e interagem. É uma proposta intercultural que não se confunde com a justaposição de culturas nem o atropelo de umas sobre as outras, mas antes assentando na liberdade conquistada de ser diferente sem medo de o ser, crescendo juntos sem tensão, atravessando todos a mesma ponte.

É de facto um desafio para o docente ter que reconhecer e compreender as formas de pensar, fazer, ser e estar de cada um, procurando propiciar as condições necessárias para a coexistência de um diálogo entre as diversas culturas. Para isso, o docente deve procurar estabelecer uma relação que leve os educandos a compreender, processar, pensar e criticar os diferentes traços culturais e as ligações entre as mesmas, permitindo-lhe uma construção coerente e lógica dos conhecimentos adquiridos nessas diferenças resultantes da variedade cultural numa mesma instituição.

É um desafio ter que trabalhar em prol da formação de identidades abertas – tal como referia uma entrevistada, à esta multiculturalidade. É necessário que as docentes, no contexto multicultural, percebam que os educandos apesar das suas diferenças, devem coabitar nos mesmos espaços e conviver de forma sã. Isso significa respeitar suas experiências de vida, sua linguagem e seus valores culturais, e fazer com que haja o mesmo respeito entre eles. Assim, faz sentido o apelo de Gonçalves (1999, p.100) ao admitir que “ser professor não deve ser tanto, afinal, saber muito, mas, sobretudo, *saber conhecer-se e saber estar com*, dando-se e compartilhando com os outros – alunos e colegas – na diversidade e pluralidade da condição humana – o que se é, o que se sabe e o que se aprende”

4.8 Razões da disparidade de género na docência no Ensino Superior

Referimo-nos em muitas partes deste trabalho que existe uma evidente disparidade de género na docência no ensino superior moçambicano, concretamente no na Universidade Pedagógica - Maxixe. Durante as entrevistas, procuramos compreender das diversas docentes sobre que razões estariam por detrás desta grande disparidade. Sobre a questão, várias e diferentes respostas foram colocadas, tendo, a maioria das entrevistadas, indicada a questão cultural como fator altamente influente neste fenómeno.

Na visão das docentes que destacam a cultura como fator mais influente na disparidade de género na docência no ensino superior, no contexto moçambicano, as mulheres, até agora, privilegiam contrair matrimónio (casamento) e ser mãe em sacrifício aos estudos (requisito fundamental para ser docente no ensino superior). Eis os excertos que justificam a posição:

“...uma mulher que está com 12ª classe, essa mulher está por aí com 18/19 anos. Se com esta idade esta mulher deve ingressar à universidade, nasce o outro lado cultural, esta mulher, com esta idade, deve casar. Então, ou vai a universidade ou vai ao casamento e o que tem mais peso é o casamento que ir a universidade” (P2).

“temos a situação de que ainda existem questões culturais que impedem a mulher de progredir naquilo que é a escola, numa primeira fase. Ainda temos nas zonas rurais, aquelas situações de raparigas que não vão a escola ou que em casa já está determinado que só pode estudar até sétima ou décima segunda classe. Temos situação em que em muitas zonas do país ainda não temos universidades (...) e isso coloca-se já como uma limitação e isso reduz o número de mulheres que tem acesso, numa primeira fase como estudante” (P5)

Sobre a questão dos casamentos prematuros, em algumas sociedades moçambicanas, onde os casamentos e gravidezes prematuros são vistos com naturalidade faz com que as famílias priorizem outro tipo de educação, como é o caso dos ritos de iniciação em detrimento da educação formal. Isto significa automaticamente que se à mulher é negada a educação formal, para dar espaço a instrução sobre a vida do lar, a possibilidade da mesma mulher formar-se profissionalmente fica nula e, como consequência, encontramos mais homens nos sectores de trabalho formal (que exige formação profissional) em relação às mulheres.

Ainda sobre o fator cultural, uma das nossas entrevistadas afirmou que há interferência dos pais no poder de decisão sobre o que as mulheres devem ser no futuro e, muitas vezes, no contexto moçambicano, os pais limitam os estudos das mulheres (até nível abaixo do superior) porque projetam as mesmas como aquelas que irão servir ao lar e, conseqüentemente, os benefícios dos estudos não serão para a família de origem. O excerto que se segue é elucidativo:

“...é mais por olhar para a mulher e dizer este nível médio chega, porque depois deve ir para o lar. Se calhar vamos pagar os estudos dela até a universidade e esse rendimento que ela terá vai beneficiar a outra família e não *irá* beneficiar a nós” (P2)

Eu penso que a questão aqui é cultural. Porquê? Quem estuda, antes de tudo? Quem tem possibilidade de estudar, não são todos. E muitas das vezes a mulher não tem tido oportunidade de estudar porque se parte do pressuposto de que a mulher é para cuidar do lar, da casa, dos filhos e se parte já desde pequena. Sempre diz-se a mulher, você não precisa de ir estudar, porque deve cuidar da família, quem deve estudar o homem porque você mulher, só irá cuidar da família” (P4)

“É difícil explicar isso. Mas nós sabemos que no nosso país, ou também a nível mundial, a mulher é tida como aquela que nasceu, cresceu e tem de ir cuidar do lar. Não tem aquelas preocupações de trabalho. Quem trabalha é o

homem, para cuidar da casa. A mulher fica em casa para ajudar a cuidar dos filhos” (P6)

Como se pode compreender, fatores de ordem cultural e históricos que representam o modo de ver e pensar, num determinado meio e época, sobre quem é a mulher na sociedade influenciam grandemente no desenho do projeto da vida da mesma. E, frequentemente, a mulher não é projetada como quem deve alcançar níveis elevados de escolaridade pois, cuidar do lar (no casamento), não exige alto nível de escolaridade. Louro (1997) apud Backes et al (2016, p.168), argumenta:

“já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas assumidas como femininas, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas”

O sector de educação e formação profissional em Moçambique, eventualmente, está a enfrentar constrangimentos na educação e formação profissional das raparigas até níveis elevados como o ensino superior. Isto deve-se, em parte, como referiram as entrevistadas, ao baixo valor atribuído à educação e formação profissional das raparigas relativamente à educação dos rapazes considerando que não se espera que as mulheres arranjem empregos (os pais pensam assim que a investida ou o custo de oportunidade da educação e formação profissional das raparigas não vale a pena). Este fenómeno diminui as possibilidades de uma mulher exercer funções docentes no ensino superior na medida em que a mesma é limitada no prosseguimento de estudos até a níveis exigidos por essa função.

Amaral (2003, p.164) sustenta que houve em África, nas últimas décadas, grandes progressos nos padrões de educação e formação mas, devido a dificuldades económicas, consequentes cortes orçamentais, não faltaram graves retrocessos. Por

outro lado, na sociedade africana, o género masculino teve sempre prioridade na educação e formação, com prejuízo do género feminino e, no fundo, a cultura tradicional, especialmente nas áreas rurais, ainda é refratária a plena igualdade de géneros.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a posição das mulheres em várias partes de África é determinado, numa larga medida, por normas culturais e práticas tradicionais. Embora as mulheres africanas possam partilhar preocupações comuns, formas específicas de desigualdade variam de país para país, e de uma cultura para outra.

Por outro lado, durante as entrevistas foi indicado o fator histórico como um outro elemento influente na disparidade de género na docência no ensino superior em Moçambique. O facto de, no passado, em Moçambique, as mulheres terem tido poucas oportunidades de estudo, muito menos até o nível superior (requisito necessário para ser docente universitária), contribui significativamente para que, atualmente, o ensino superior tenha um efetivo docente feminino em escala menor. No seu discurso sobre esta questão, uma entrevistada esclareceu:

“podemos olhar para a questão da educação que muitas vezes os homens é que tinham direito a educação do que as mulheres e para que haja mais mulheres no ensino superior, primeiro tinham que passar por uma educação básica, o que não aconteceu porque a maior parte das mulheres não teve acesso a essa oportunidade” (P2)

“Eu coloco a principal causa no aspeto cultural e histórico, porque até um passado muito recente era difícil encontrar alunas a superarem a 12^a para lá.(...) Então eu sinto que é uma dificuldade que acompanhou a história da educação. Mesmo nos outros níveis, tínhamos sempre o rapaz a estudar. As famílias preferiam que fosse a escola o rapaz, não a rapariga e isso foi perpetuando-se e essas são apenas as consequências disso” (P3)

De facto, em Moçambique, um elemento que se enquadra neste cenário das desigualdades de género, seja no contexto do ensino superior ou em outras realidades é o fator histórico, o passado. Após séculos de mudanças de valores e de luta dos movimentos feministas, as sociedades moçambicanas estão alcançando níveis de igualdade de género diferentes dos níveis anteriores. Todavia, isso não retira os precedentes na história (apesar de estar se aproximando o marco da igualdade, a nossa história ainda nos separa desta realidade). O longo tempo de invisibilidade feminina e os modos mais atuais assumidos pela história das mulheres informam muito sobre o seu lugar na sociedade. Até hoje, em muitas sociedades, é inegável que pertencer a um ou outro sexo diferencia crenças e atitudes numa determinada sociedade. É inegável também observar que a questão de género diferencia as sociedades entre elas: cada sociedade tem a sua visão sobre o homem e a mulher. Nas sociedades como a moçambicana, existem claras categorias do masculino e do feminino embora outras escondidas sob um neutralismo sexual, só beneficiando o mundo masculino.

Por fim, ainda no que diz respeito às razões das desigualdades de género no exercício da função docente no ensino superior, a questão das limitações pessoais foi destacada, igualmente, no seio dos fatores que influem neste fenómeno. Para uma inquirida, associado ao fator histórico, a mulher ainda continua a sentir-se inferior e incapaz, algo que transporta até ao processo de seleção da profissão. A docência na Universidade é temida pelas mulheres, tal como descreveu:

“...temos aquela tendência de sempre estar por detrás do homem, de maneiras que sempre quando nos chamam e nos inscrevemos para concurso, sempre temos aquele medo, será que *hei-de* conseguir? Universidade! Tento ou não tento? E muitas acabam desistindo” (P4).

“Acredito eu que em parte é pelo medo. Costuma-se dizer que as mulheres têm maior sensibilidade em comparação com os homens. Então, muitas

mulheres ainda têm dificuldades de encarar o outro num sentido de igualdade. Ainda tem um certo sentimento de inferioridade” (P5)

“Mas eu acho que uma das coisas principais é ... eu diria que as mulheres não confiam em si mesma. Eu acho que esse é o grande obstáculo” (P7)

Os relatos das professoras, demonstra existir ainda uma concepção segundo a qual existem atividades que são mais adequadas para homens do que para mulheres, como é o caso da docência. Neste sentido, o androcentrismo na produção e prática científica, tende a perpetuar-se. Aliás, muitas vezes, este comportamento encontra forças em argumentos ligados às características biológicas dos indivíduos para justificar as origens das desigualdades entre homens e mulheres.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social. (Louro, 1997, apud Backes et al, 2016, p. 170)

Curiosamente, é inegável afirmar que desde que nascemos aprendemos a ser homens e mulheres e a aceitar como “naturais” as relações de poder entre os sexos. Enquanto as meninas aprendem a ser dóceis, obedientes, passivas, altruístas e dependentes, os rapazes aprendem a agressividade, a competitividade, independência e se tornarem cada vez mais ativos nas várias dinâmicas sociais. Tais qualidades são, muitas vezes, pensadas como se fossem parte de suas próprias naturezas. Deste modo, “a mulher seria emocional, sentimental, incapaz para as abstrações das ciências e da vida intelectual em geral, enquanto a natureza do homem seria mais propícia à racionalidade” (Alvez e Pitanguy, 2003, apud Backes et

al, 2016, p.175). Essas práticas acabam por constituir os sujeitos e suas escolhas, até mesmo as profissionais.

Dos dados acima analisados emergem vários fatores que contribuem direta ou indiretamente para a existência de uma minoria feminina no exercício da função docente no ensino superior em Moçambique. Destes fatores, os que aparecem de forma mais evidente são, por um lado, os que dizem respeito aos aspetos culturais e históricos do país. E, por outro lado, a concepção reducionista da capacidade da mulher na assunção de alguns cargos na sociedade moçambicana. Evidentemente, quando uma mulher apresenta um pensamento que representa inferioridade, dificilmente se pode esperar uma sociedade caracterizada por uma igualdade de género. O que pode acontecer é a existência de políticas que defendem, teoricamente, a igualdade de direitos e oportunidades entre os homens e as mulheres. Mas, no contexto prático, não podemos promover a igualdade de género, ainda que acreditemos profundamente nesse valor, numa sociedade que desconhece o potencial da mulher, que a própria mulher reduz o seu potencial comparativamente ao do homem, numa sociedade onde os indivíduos desenham os seus papéis sociais e os seus valores em função do género. Aliás, no que a ciência diz respeito, corroboramos com Schiebinger (2001) quando afirma que:

“a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres, o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir, profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência. Não se deve esperar que as mulheres alegremente tenham êxito num empreendimento que em suas origens foi estruturado para excluí-las”.
(Schiebinger, 2001, apud Backes et al, 2016, p.177)

O significado de homem ou mulher nos domínios políticos, económicos, socioculturais, etc. é um dos conceitos mais variáveis do mundo, e pretender mudar comportamentos e mentalidades a esse nível implica um conhecimento profundo do outro e o recurso a estratégias específicas adaptadas a cada realidade. No caso da

realidade moçambicana, as estratégias devem ir para além da educação da mulher para a emancipação. Devem atingir, também, o homem de modo que saiba lidar com esta realidade de igualdade de género em termos de direitos e oportunidades.

Em suma, para além dos fatores de ordem pessoal (limitações pessoais resultantes de pensamentos reducionistas do lugar da mulher na sociedade), destaca-se a questão da história da educação moçambicana que, a tempos atrás, beneficiava mais os homens em relação às mulheres, o que de certa forma reduziu as oportunidades de estas atingirem níveis elevados de escolaridade e poder exercer funções correspondentes, o caso de ser docente no ensino superior. No topo, a questão cultural é evidenciada como a mais influente no fenómeno da disparidade de género na docência no ensino superior em Moçambique.

4.9 Influência do Género na ocupação de cargos administrativos no Ensino Superior

No que diz respeito à influência do género nas trajetórias profissionais das mulheres que exercem a função docente no ensino superior, especificamente no que diz respeito ao crescimento profissional indicado pela ocupação de alguns cargos administrativos, para algumas docentes existe alguma ligação entre o género e a indicação à assunção de determinados cargos. Apesar de terem justificado, de formas diferentes, algumas entrevistadas defenderam que em alguns casos há relação entre o género e a indicação para a ocupação de cargos no ensino superior; Outras, referiram que, nalgumas vezes, sentem um “favoritismo” implícito nas políticas/estratégias usadas para a indicação de alguém para assumir um cargo administrativo. Em suas palavras, explicaram:

“...é que tem de facto hoje do ponto de vista das políticas internacionais e nacionais que se deve olhar para o género feminino” (P4)

“...Talvez também por sermos poucas e a ideia é mesmo tentar puxar pelas mulheres, acarinhar as mulheres então aqui dentro não se olha para esta tendência de discriminar mas pelo contrário tentar puxar a mulher para estar mais próxima desses cargos, fazê-la valer, torná-la visível nesses cargos, ocupando-os” (P2).

“vem a ideia de que ahhh, mas para misturar um pouco, para não parecer que é todo o clube masculino, vamos colocar uma mulher, só para não parecer... então isso leva-nos a pensar que afinal não é por mérito mas porque só quer um tempero aí no meio” (P3)

Como se pode notar, há discursos segundo os quais a tendência à igualdade de género nas instituições move os princípios de indicação das mulheres na ocupação de cargos administrativos e, conseqüentemente, nas suas trajetórias profissionais.

Com base nas afirmações das entrevistadas atrás citadas, fica evidente que há casos em que a decisão sobre a indicação da mulher à assunção de cargos administrativos no ensino superior, é tomada de forma emotiva. Neste caso, a emancipação da mulher para fazer face à igualdade de género, significa, até agora que, à mulher, por um lado, é concedida estes espaços na esfera política, económica, sociocultural, através da sua representação nas mesmas esferas, mas, por outro lado, estes espaços não são conquistados por mérito (pelas mulheres) mas sim, pelo “favoritismo”.

Esta conceção nos espaços institucionais pode fazer com que algumas mulheres passem a lutar para manterem-se nos espaços administrativos, por exemplo, usando a condição de que são “frágeis” e “vítimas” de todo um sistema social androcêntrico, acreditando na facilidade de ter acesso a determinadas posições pelo simples facto de ser mulher, sendo ela competente ou não.

De um ou de outro modo, percebe-se que a questão da separação de indivíduos, direitos e oportunidades de acordo com referenciais de gêneros não apenas favorece os homens, mas também pode distinguir mulheres no trabalho ou em uma outra esfera de participação social. Há situações em que homens e mulheres participam de um processo de seleção para uma determinada oportunidade no espaço social e, nesses casos, encontramos a atribuições de papéis, práticas e favorecimentos baseados em atributos/qualidades femininas, provando que este fenômeno não se restringe a espaços de trabalho beneficiando o sexo masculino e discriminando o sexo oposto.

Se por um lado as nossas entrevistadas percebem os argumentos das políticas para a igualdade de oportunidades de gênero, na indicação dos cargos administrativos no ensino superior, por outro lado, para algumas mulheres, não há alguma relação entre as duas variáveis, tal como descreveram:

“...a minha indicação, teve a ver com a formação que tive, educação social. Por isso, fui indicada para esse cargo” (P1).

“Julgo que não. No meu caso não influenciou. Foi mesmo ocupação de cargo tendo em conta qualificações necessárias” (P3).

Para estas entrevistadas, não é o gênero que determina a posição de uma mulher na instituição. O que justifica a sua trajetória profissional no ensino superior são as qualificações ou competências que possuem.

O certo é que, como evidenciam os dados, no ensino superior há espaço para a igualdade de gênero na ocupação dos cargos administrativos. Por isso, a contribuição da liderança feminina para o desenvolvimento do ensino superior já está a ser medida e comprovada, independentemente de não existir equidade de gênero no efetivo docente no ensino superior.

Neste caso, dentro das trajetórias profissionais das docentes do ensino superior, a ocupação dos cargos administrativos constitui uma característica que já tem um indicador significativo. Porém, olhando para as razões antes referenciadas, fica claro que o caminho usado para conquistar este perfil pode não significar competência em todos os casos, já que há um possível favoritismo para o gênero feminino.

4.10 Domínio das TIC's e sua relação com o ser docente no Ensino Superior

Falar da tecnologia na educação e, especialmente no ensino superior, constitui uma realidade que perfaz até aqueles que pouco entendem do que é tecnologia. Parece genérico associar o uso das TIC's, por exemplo, ao sucesso do professor ou do estudante do ensino superior no processo de ensino e aprendizagem, respetivamente. Na Universidade, são várias pesquisas partilhadas e vários fóruns de debate sobre o uso da tecnologia como um caminho para o sucesso das actividades desenvolvidas neste nível de ensino. Não é raro ouvir alguém a perguntar ao outro: “sabe usar computador (...)? Como é possível um estudante/docente universitário não saber entrar/pesquisar na internet? Estas e outras perguntas caracterizam o dia-a-dia do ambiente de trabalho universitário.

Esta situação que, para além de ser uma exigência lógica, passou a ser uma exigência “percebida” (em que todos acreditam no poder da tecnologia independentemente de usufruir-se dela ou não) faz com que o docente do ensino superior seja exigido o domínio das TIC's independentemente da área curricular que atua.

Em alusão a estes factos, entrevistamos às docentes se tinham domínio das TIC's para o exercício das suas funções. Diante da questão, todas as docentes responderam que tem um domínio mínimo para a realização das tarefas básicas, ou seja, tem o domínio das TIC's na ótica de utilizador. Os excertos que se seguem são elucidativos:

“Domínio, posso dizer que consigo me arranjar no mundo das TIC's, não me sinto perdida. Não sou expert mas o necessário para as aulas, para o contacto, enfim”(P3)

“Uso só e simplesmente na ótica do utilizador” (P4)

“(…) TIC'S como utilizadora de computador, sim” (P2)

Os dados acima revelam-nos quão são imprescindíveis as TIC's na prática pedagógica universitária. O uso das TIC's por parte das professoras e não só, configura-se como um elemento de extrema importância na universidade, devendo os professores, sobretudo, adquirirem competências tecnológicas que lhes permitam, por um lado, participar, sem reservas, nas novas formas de pesquisa e partilha de conhecimentos e, por outro, romper com o velho paradigma que considera o professor detentor de conhecimentos e o estudante, um simples receptor. Aliás, Bertoucello (2010) apud Lobo e Maia (2015, p.20) afirma que:

“O novo professor universitário frente às TIC's deve possuir conhecimento do conteúdo, metodologia de ensino, saber lidar com as emoções, ter compromisso com a produção do conhecimento por meio de pesquisas e extensões e, sobretudo, romper os paradigmas das formas conservadoras de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar com as inovações tecnológicas”

Ainda sobre o uso das TIC's no exercício das atividades docentes no ensino superior, foram interrogadas as docentes se o seu domínio garantia ou não uma vantagem para o ingresso na carreira que elas assumem. Diante da questão, responderam que era uma necessidade o domínio das TIC's para tornar-se docente no ensino superior, isto porque, na visão delas, é quase impossível ser docente no

ensino superior sem esta competência. No ensino superior, o docente pesquisa e partilha a informação através das TIC's – explicou uma docente:

“(…) não só para entrar na carreira universitária mas também para estudar. Para estudar eu precisei das TIC's. A pesquisa em si, no sentido que se você quer atualizar-se, vais a internet (...) já tens a biblioteca em si. A comunicação também via e-mail. Tenho me comunicado com os outros para trocar informações relacionadas a docência, (...) se não há internet (...) não consigo trabalhar. Esse é um instrumento importante, mas muito importante mesmo” (P4).

“já não é possível estar no âmbito universitário e não ter este contacto com as TIC's. É imprescindível, tanto para si como docente, tanto para facultar essa interação. Você e os estudantes precisam dessas TIC's” (P5).

De facto, o domínio da tecnologia no contexto da docência no ensino superior, constitui uma necessidade primordial que dá ao professor, inúmeras vantagens na realização das suas tarefas. Sabe-se que vivemos em um meio social conectado em rede, na qual o conhecimento está voltado para a produção intelectual e os meios de informação e de comunicação facilitam a produção de novos conhecimentos, sendo, portanto, recursos importantes para a sobrevivência humana em todas as esferas sociais. Os novos ambientes de aprendizagem, o caso das plataformas oferecidas pelas TIC's, ao serem explorados com um enfoque pedagógico, podem contribuir para o desenvolvimento de cidadãos pensadores e autônomos, de alunos que pensam por si mesmos, o que não corresponde a qualquer situação de individualismo sublinhado, mas sim, atitudes de cooperação, colaboração e partilha entre os diferentes aprendizes, já que cada um pode buscar experiências e saberes em diversos lugares, através das TIC's. Na universidade, esta realidade é acentuada e é por isso que ao docente deste nível de ensino, lhe é exigida o domínio das TIC's como elementos de produção nas práticas educativas.

Por outro lado, uma professora referiu que, embora seja necessário dominar as TIC's para realizar algumas tarefas do quotidiano docente, esta competência não é colocada como condição para a assunção do cargo de docente no ensino superior. Para esta docente, a exigência desta competência surge no momento de trabalho e não durante o concurso, tal como explicou:

“Penso que nem tanto porque não é muito exigido isso. Pelo menos para o nosso contexto não é muito exigida essa componente mas claro é importante porque se formos a ver a pessoa vai precisar de pesquisar, vai precisar da internet, vai precisar de escrever num computador, vai precisar de projetar as suas aulas, então é fundamental mas assim como exigência no concurso ainda não chegou a ser mas é fundamental” (P2).

De um ou do outro modo fica claro que o uso das TIC's no exercício das funções docente no ensino superior é uma necessidade pois, elas asseguram e tornam fácil a realização de várias tarefas, como as referidas pelas nossas entrevistadas: pesquisar, trocar informação (pelo email ou outra via), projetar as aulas, etc. De facto, se é verdade que o ensino superior tem como prioridade facilitar a capacitação do estudante para pesquisar, partilhar e aplicar os conhecimentos de um modo autónomo como discente, torna-se importante que o docente olhe para as TIC's como meios impulsionadores desta ação.

Considerações finais

A análise das narrativas referentes às trajetórias profissionais de mulheres atuando como professoras no contexto universitário possibilitou-nos discutir e problematizar a configuração das representações sociais sobre a condição da mulher e de sua participação na esfera pública (aqui representada pela instituição de ensino superior).

De tais representações, construídas ao longo de tempo, emergem diversos modos, produzidos culturalmente, de perceber a constituição identitária dos sujeitos e, neste caso, na constituição identitária de “docentes-mulheres”. Outrossim, através da análise dessas histórias de vida ligadas à participação de mulheres na universidade dominada majoritariamente por homens permitiu-nos perceber que só é possível encontrar razões que justificam a disparidade entre homens e mulheres dentro dos contextos socioculturais em que as mesmas estão inseridas.

De um modo geral, olhando os segmentos de análise que emergiram dos discursos da professoras entrevistadas, percebemos que o mundo da ciência reproduz e produz determinados discursos e práticas que permitem que as representações e percepções sobre as diferenças entre os papéis, socioculturalmente e historicamente construídos de homens e mulheres, produzam efeitos na forma de ser, de agir, de pensar e atuar com relação à ciência. De fato, ficou evidente que as diferenças biológicas acabam sendo determinantes nas escolhas profissionais, designadamente na invisibilidade da mulher na docência do ensino superior e no desequilíbrio entre homens e mulheres na ocupação de cargos. Esses aspectos têm, como fizemos referência ao longo do trabalho (de modo específico no segundo capítulo) raízes profundas, pois, diz respeito à própria história da humanidade e à construção das identidades femininas e masculinas ao longo do tempo.

O debate levantado neste estudo sobre as trajetórias profissionais e identidades de “mulheres-docentes”, atuando num contexto profissional marcado pela presença majoritária de homens não tem a pretensão de aferir asserções definitivas e inquestionáveis mas, acima de tudo, de contribuir para atizar a reflexão em torno da

participação feminina no mundo das instituições de ensino superior de modo particular, e do mundo da ciência, no geral, configurado em pilares androcêntricos e sexistas. Um olhar crítico sobre as relações entre o gênero, docência e ensino superior implica problematizar determinadas “verdades” fossilizadas e estilizadas na história, contribuindo, para ressignificar as representações e percepções que se têm relativamente ao fenômeno em análise. Assim, nos parágrafos que se seguem faz-se uma resenha das principais ideias que emergiram das análises das narrativas.

Em relação às motivações por detrás da escolha de uma profissão que é maioritariamente dominada por homens, se por um lado, as principais ideias referidas ligam-se à *necessidade de transmitir os conhecimentos*, possibilidade de *experenciar novos desafios ligados à leccionação* a nível do ensino superior pois, a experiência de lecionar já possuíam em outros subsistemas de ensino anteriores ao ensino superior, de um outro lado, o ingresso para a docência no ensino superior encontra sua motivação nas *inúmeras possibilidades, que o ensino superior oferece, de cada um atualizar os próprios conhecimentos e ampliar seus horizontes pessoais, profissionais e sociais* através da investigação.

Na mesma senda, o *desejo de desmistificar o preconceito de inferioridade da mulher em relação ao homem*, principalmente no que tange à capacidade de trabalhar no ambiente académico/universitário, não tem fundamentos nos dias que correm. Com efeito o *amor pela profissão docente, a busca de autonomia financeira e a realização pessoal*, foram apontadas como sendo outras razões que impulsionaram a escolha da carreira universitária por parte das professoras envolvidas no estudo.

No que concerne à necessidade de formação para a docência universitária foi referido que o ingresso para a docência no ensino superior deve passar necessariamente pela conclusão no mínimo de um curso de licenciatura e mais uma especialização em psicopedagogia, metodologias de ensino e avaliação no ensino superior. Outrossim, foi referido que é necessário adquirir experiência na área em que irá atuar, durante um período de 3, 4 ou mais anos acompanhando docentes de reconhecido mérito. De fato, há cada vez mais convergência entre os pesquisadores

do ensino superior de que a docência no ensino universitário em, alguns casos, está desimbuída dessa componente psicopedagógica pois, se por um lado, há cada vez maior preocupação, por parte das instituições do ensino superior, com a pesquisa em detrimento do ensino, por outro, existe a crença de que o professor do ensino superior é autónomo e, portanto, pode ser autodidata.

Em relação à autoperceção sobre “ser docente-mulher” num contexto dominado pela maioria masculina conclui-se que as professoras universitárias percebem essa forma identitária como algo normal e bom, pois, para algumas delas, a pertença a um determinado género não é considerada como algo que interfere no desempenho profissional. Contudo, também não deixam de referir que “ser docente-mulher” é desafiador porque se encontra repleto de dificuldades.

Apesar desta perceção positiva foi notório nos discursos das narrativas analisadas uma tendência à ideia de “masculinização da docência” do ensino superior que faz com que professoras universitárias tenham de assumir atributos masculinos para sentirem-se “normais” no contexto da universidade dominada pela maioria masculina, como afirma uma das entrevistadas:

“a pessoa quando está aí, até esquece que é mulher e olha para ela como igual aos homens”.

Tal facto, vem reforçar a ideia de androcentrismo na produção da ciência. Deste modo, percebe-se que a constituição da sua identidade foi atravessada pelo modelo androcêntrico de ciência onde espera-se que as mulheres se adaptem a esse modelo, não apenas para serem consideradas cientistas, mas, também se querem ser bem-sucedidas na carreira.

Ainda no mesmo ponto, as entrevistadas, ao referirem que têm tido limitações no exercício de autoridade sobre os outros (colegas ou estudantes do género masculino), levam-nos a concluir que embora sejam pessoas informadas, porquanto formadas nas mais variadas áreas científicas, ainda persistem nelas os estereótipos da feminilidade tradicional que traduz-se na ideia do senso comum de que as

diferenças sociais inatas podem definir que tarefas e que posições podem, as mulheres, ser bem sucedidas, aceitando que certos trabalhos ou cargos são femininos e outros masculinos e/ou que o exercício do poder só é reservado exclusivamente aos homens.

É importante salientar que por serem mulheres numa sociedade (moçambicana) em que a mulher é tida como mãe e responsável da casa (dos trabalhos domésticos), elas têm tido dificuldades de conciliar os papéis sociais e profissionais: ser “mãe/dona de casa” e ser docente. Neste sentido, algumas sucumbem e optam por dar mais atenção à família, outras, pela academia, e ainda outras decidem combinar as duas. Sobre estas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria). Outrossim, quando há um desequilíbrio entre trabalho e vida pessoal, as pessoas passam a ter comportamentos que podem resultar em problemas físicos e emocionais e, além disso, há também um efeito negativo na produtividade profissional e nas relações interpessoais.

No tangente ao assédio sexual foi referido que este é um desafio com o qual lidam frequentemente, havendo neste caso, a necessidade de se pautarem por atitudes profissionais, evitando misturar vida profissional com outras que não dizem respeito ao trabalho. De facto, “o abandono dos atavios da ‘feminilidade’ não só é geralmente necessário para uma mulher ser levada a sério como cientista, mas é com frequência importante também para evitar atenção indesejável à sua sexualidade” (Schiebinger, 2001 citada por Silva e Ribeiro, 2014, p.458).

Em poucas palavras, conclui-se que embora se perceçione a condição identitária “ser docente-mulher”, como normal e lisonjeira, a maioria das entrevistadas encara a mesma como desafiadora pois, como podemos depreender dos dados, há que lidar com preconceitos, assédios, discriminações, complexos (de inferioridade), e,

simultaneamente ter a capacidade de exercer a profissão docente com zelo e eficiência para poder destacar-se no meio dos homens, entre outros fatores.

No que concerne a docência num contexto universitário multicultural foi referido que é uma necessidade relevante, atual, que coloca questões de várias naturezas, principalmente no momento dos primeiros contactos (multi)culturais. Apesar de ser evidente que exercer funções docentes num contexto multicultural é uma tarefa complexa e desafiadora, as docentes olham para elas como um caminho para o crescimento profissional, na medida em que, tal como referiram, o contacto com diversas culturas é uma riqueza pois permite-lhes a construção de novas experiências, abrindo espaços e oportunidades para novas aprendizagens.

Em relação às razões da disparidade de género, na docência no Ensino Superior, conclui-se que aspetos de índole cultural e histórica, tais como a interferência dos pais e/ou encarregados de educação na tomada de decisão sobre o que as mulheres devem ser no futuro e aspetos de natureza pessoal configuram-se como sendo os fatores determinantes e principais. De facto, no contexto moçambicano, os pais limitam os estudos das mulheres como consequência do baixo valor atribuído à educação e formação profissional das raparigas, relativamente à educação dos rapazes, considerando que não se espera que as mulheres arranjam empregos. Ademais, na sociedade africana, o género masculino teve sempre prioridade na educação e formação, com prejuízo do género feminino e, no fundo, a cultura tradicional, especialmente nas áreas rurais, ainda é refratária a plena igualdade de géneros.

O facto de, no passado, em Moçambique, as mulheres terem tido poucas oportunidades de estudo, muito menos até ao nível superior (requisito necessário para ser docente universitária), contribui significativamente para que, atualmente, o ensino superior tenha um efetivo docente feminino em escala menor. Uma breve leitura à história da educação moçambicana demonstra que, durante muito tempo, a educação formal beneficiava mais os homens em relação às mulheres, o que de

certa forma reduziu as oportunidades de estas atingirem níveis elevados de escolaridade e poder exercer funções correspondentes, no caso, de ser docente no ensino superior. Outrossim, a mulher ainda continua a sentir-se inferior e incapaz (limitações pessoais resultantes de pensamentos reducionistas do lugar da mulher na sociedade), algo que transporta até ao processo de seleção da profissão.

Em relação a influência do género na ocupação de cargos administrativos nas instituições de ensino superior conclui-se que em alguns casos há relação entre o género e a indicação para a ocupação de cargos no ensino superior. Nota mais saliente diz respeito à perceção da existência de um certo “favoritismo” implícito nas estratégias usadas para a indicação de alguém do género feminino para assumir um cargo administrativo. Tal “favoritismo” é, muitas vezes, justificado pela ideia de igualdade de género e oportunidades embora paralelamente circule a ideia de que estes espaços não são conquistados por mérito, pelas mulheres, mas sim, pelo alegado “favoritismo” de um elemento masculino.

No que diz respeito ao domínio das TIC's e sua relação com a docência no ensino superior conclui-se que embora não seja referido como um requisito indispensável para o acesso à docência do ponto de vista das políticas, o mesmo é de extrema importância no exercício profissional pois dá ao professor, inúmeras vantagens na realização das suas tarefas e na atualização dos seus conhecimentos.

Ora, à guisa da conclusão impõe-nos referir que qualquer tentativa de conjugar ciência e feminino não se configura como uma tarefa fácil na medida em que diz respeito a dois mundos estruturados e representados através de uma dicotomia binária do público/privado. Essa dicotomia acaba sendo determinante na construção e definição dos espaços sociais a serem ocupados pelos sujeitos sendo, o público e o privado destinados aos masculino e ao feminino, respetivamente. Deste modo, parece-nos relevante o entendimento de que “desconstruir a lógica binária dos gêneros implica problematizar a oposição hierárquica existente entre eles, na qual o masculino é tomado como referência” (Ferreira da Silva & Costa Ribeiro, 2014, p.

464) e, como, também, continuam a argumentar estas autoras, é necessário compreender o carácter construído, fragmentado, contingente e plural das identidades, afinal, não existe a mulher como categoria universal e fixa, mas várias e diferentes mulheres, que aprendem a ser, pensar, agir e a se reconhecer de determinado jeito de acordo com os contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridas. Portanto, as análises que realizamos se configuram como contingentes, provisórias, limitadas às trajetórias vividas pelas entrevistadas.

Sugestões para medidas futuras

Em função das conclusões e de tudo o que foi discutido neste trabalho cuja incidência principal era, por um lado, a análise das razões que estão por detrás da disparidade de género na docência das instituições de ensino superior moçambicanas, particularmente na Universidade Pedagógica – Maxixe e, por outro, perceber o significado de ser mulher-docente actuando num contexto em que a maioria dos docentes é do sexo masculino, apresentamos as seguintes sugestões que, acreditamos, podem contribuir para reduzir o fosso existente entre docentes do sexo masculino e feminino e caminhar em direcção a um equilíbrio, contribuindo, deste modo, para a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

À Direcção da Universidade:

1. **Criação através do seu gabinete jurídico de uma proposta de admissão à carreira de docente universitário por cotas.** Por forma a garantir que cada vez mais haja possibilidades de um número considerável de mulheres tenha oportunidades na carreira de docente universitário, poderia avançar-se com a proposta de admissão por cotas. Neste sentido, poderia-se calcular uma determinada percentagem obrigatória (por exemplo, 50%) em que dependendo do número de vagas, as possibilidades de ingresso ou admissão

fossem repartidos por ambos géneros. Há exemplos no mundo e em outras áreas em que o sistema de cotas foi implementado. Por exemplo, em Portugal foi aprovada a Lei da Paridade e no Brasil a Lei de Cotas na Política;

2. **Admissão de Estudantes do género feminino de Licenciatura e Mestrado como Assistentes Estagiários (monitores).** Considerando que uma das dificuldades apontadas pelas entrevistadas diz respeito à baixa auto-estima e autodesvalorização das capacidades e competências próprias aliado à ideia de que as mulheres devem ocupar o espaço privado (doméstico) do que o público, a admissão de estudantes de género feminino como assistentes estagiários (monitores) poderá de algum modo, contribuir para fortalecer a autoestima dessas estudantes e conseqüentemente ativar o desejo de seguir uma carreira universitária.
3. **Criação de uma creche/jardim-de-infância para funcionários da universidade.** A creche, poderia ser anexada em um dos campus universitários ou numa zona muito próxima da universidade. Considerando que a grande maioria das professoras e demais funcionárias encontra-se na fase procriativa e, um dos aspetos vincados nas entrevistas é a dificuldade de conciliar os papeis de pesquisadoras e mães, a existência da creche universitária permitiria que elas pudessem ter a oportunidade de amamentar ou prestar algum apoio maternal durante o dia. Ademais, a existência da creche universitária, poderia cativar outras mulheres a seguir a carreira universitária expetantes das vantagens disso advenientes.

Referências Bibliográficas

1. Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
2. Albarello, L., et al (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed., Lisboa: Gradiva.
3. Albuquerque, V.M. S. (2006). *As origens do processo de marginalização das mulheres na ciência: uma análise das influências culturais nas teorias que legitimaram uma educação desigual entre os secos*. Revista Emancipação 6 (1), p.69-96.
4. Almeida, J.S.; Soares, M.(2012). *Mudaram os tempos; Mudaram as Mulheres? memórias de professoras do Ensino Superior*. Avaliação, Campinas, v.12, nº 2, p.557-580.
5. Alves, M. P (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.
6. Amaral, I. (2003). A presença da mulher africana ao sul do Sara na Cultura e na Ciência: questões de género. *Africana Studia*, nº 6, Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 153-171.
7. António, E.;Hunguana, C. (2014). *Relatório do Estudo sobre Género no Ensino Superior em Moçambique – 2013*. DICES-MINED, 42p.
8. Ávila, R.C; Portes, E.A (2009). *Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior*. Mal-estar e Sociedade, Ano II, nº 2, Barbacana, p.91-106.
9. Backes, V.F; Thomas, J.R.; Silva, F.F (2016). *Mulheres docentes no ensino superior: problematizando questões de género na universidade federal do Pampa*. Cad. Ed. Tec. Soc., Inhumas, v.9, n.2, p. 166-181.
10. Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria aos métodos*. Porto: Porto Editora.
11. Braga, E.S. (2013). *Breve história da construção misógina do Ocidente Cristão*. Anais do IV Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades – ANPUH - Memória e Narrativas nas Religiões e nas

- Religiosidades. *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá (PR) v. V, n.15, p.1-9.
12. Cabral, I. (2004). A educação intercultural na escola e o reconhecimento do outro diferente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(59), 1-8.
 13. Campos, V.T.B (2010). *Marcas indelévels da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Orientação: Sônia Teresinha de Sousa Penim, 304p.
 14. Cardoso, O.Penin, S.T.de S.(2009). *A sala de aula como lugar de observação: aproximações e a utilização de equipamentos digitais*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128.
 15. Carvalho, M. G; Casagrande, L. S (2011). *Mulheres e Ciência: desafios e conquistas*. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.8, n.2, Jul./Dez, p. 20-35.
 16. Chassot, A. (2004). *A ciência é masculina? É, sim senhora!* Revista Contexto e Educação – Editora UNIJUÍ, Ano 19, nº71/72, p.9-28.
 17. Chies, P.V.(2010). *Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho*. Estudos Feministas, Florianópolis 18(2), 352, p.507-528.
 18. Chizzoti, A. (2008). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 9ª ed., Cortez, São Paulo, 164p.
 19. Cordero, M.C (2012). *Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot (ISSN 1949-4742) Volumen 5, Número. 1, Diciembre, p.50-67.
 20. Cruz, F.M. L.; Aguiar, M. C. C.(2011). *Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas*. Psic. da Ed., São Paulo, 33, p.7-28.
 21. Cruz, J. O (2007). *Mulher na ciência: representação ou ficção*. [Tese apresentada como exigência para obtenção do título de Doutora em Ciências da Comunicação no programa de pós-graduação em do Departamento de Cinema, Televisão e Rádio da Escola de Comunicações e Artes da

Universidade de São Paulo; Orientador Prof. Doutor Marcello Giovani Tassara].

22. Da Silva, K. K. A; Behar, P. A. *Competências digitais na Educação: uma discussão acerca do conceito*. Educação em Revista Belo Horizonte, v.35.
23. Dias, H. N. et al (2008). *Manual de Práticas Pedagógicas*. Maputo: Editora Educar.
24. Duarte, R. (2002). *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa, nº 115, p.139-154.
25. Dubet, F. (2003). A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
26. Ferreira da Silva, F.; Costa Ribeiro, P.R. *A participação das mulheres na ciência: problematizações sobre as diferenças de género*. Revista Labrys Estudos Feministas, n. 10, jul./dez. 25p.
27. Fonseca, C. (1999). *Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. *Revista Brasileira de Educação*. Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78.
28. Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila.
29. Gerhardt, T. & Silveira, D. (2009).(org.). *Métodos de Pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil, Editora da UFRGS.
30. Gil, A. (2008); *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição, Atlas, 200p.
31. Goulão, Mª F. (2011). *Educação, TIC e Interculturalidade*. In Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda, 30 Junho a 2 de Julho. <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>, 2005.
32. Gonçalves, J. A (1999). *Interculturalidade e formação de professores*. Revista de Educación, 1, Universidad de Huelva, p.99-114.
33. Ilharco, F. (2008). *Interculturalidade e Novas Tecnologias*. In Lages, M., Matos, T.(Org.), Portugal: Percursos de Interculturalidade, Volume V (pp.141-184). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
34. Jodelet, D. *Il corpo, la persona e gli altri*. In Serge Moscovici (1997). *Larelazione com l'altro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

35. Joly, M.C et al (2012). *Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 83-96.
36. Kotecha P (exec. ed.), Strydom-Wilson M. e Fongwa, S.N (2012). *Um Perfil do Ensino Superior na África Austral – Volume 1: Perspectiva regional*. Joanesburgo: SARUA, 102p
37. Langa, P.V. (2014). *Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico*. In Desafios para Moçambique 2014, IESE, Maputo, p-365-395.
38. Lobo, A. S. M; Maia, L.C.G.; (2015) *O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior*. Caderno de Geografia, v.25, n.44, p.16-26.
39. Lopes, A.C.C.;Cavalari, M.F. (2014). *A participação feminina no corpo docente dos cursos de engenharia eléctrica e mecânica das instituições precursoras da Universidade Federal de Itajubá*. Anais Electrónicos do 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, Belo Horizonte, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.
40. Lopes, M.J.F (2012) *De Pandora a Eva: fontes antigas da misoginia ocidental*. Texto adaptado de uma comunicação apresentada em 6 de Junho de 2012, no âmbito das “Tardes Clássicas”, na Universidade do Minho, p.489-510
41. Maciel, B. (1999). *Mulheres Cientistas: a afirmação da diferença?* In: VIII Jornadas De Filosofia, I Congresso Internacional Sobre Ciencia Y Sociedad, Valladolid,
42. Marconi, M.A & Lakatos, E.M (2002); *Técnicas de Pesquisa*. 5ª ed., Brasil: Atlas.
43. Marginson S (2011) *Imagining the Global*. In *Handbook on Globalisation and Higher Education*. King R, Marginson S, and Naidoo R. 10-39. Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing Ltd.

44. Minayo, M.C. de S. (1992). *Org. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 14ª edição, Editora Vozes.
45. Moreira, D. et al (2015). *The changing conditions of Academic Identity: the case of the Portuguese Open University*. In Evans, L.; Nixon, J. (2015). *Academic Identities in Higher Education. The Changing European Landscape*, Bloomsbury Academic.
46. Moreira, H.; Gravonski, I.R.; Carvalho, M.C.; Kovaleski, N.V.J (2010). *Mulheres Pioneiras nas Ciências: Histórias de Conquistas numa Cultura de Exclusão*. VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Género.
47. Moscovici, S. (1997). *La relazione com l'altro*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
48. Oliveira, M. F (2011). *Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão, Universidade Federal de Goiás, 72p.
49. Oliveira, M. M., et al (2015). *Conciliando a carreira docente e família: Um estudo comparativo entre professoras de Instituição de ensino superior pública e privada*. Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica, Viçosa, v. 26, n. 1, p. 69-102.
50. Piana, MC. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 (Marconi & Lakatos, 2000)
51. Prendes, P., Martínez-Sánchez, F., & Castañeda, L. (2008). *Migration and the Net: new virtual space to build a cultural identity*. In eLearningPapers, www.elearningpapers.eu, N°7.
52. Puyana, Y.G & Barreto, J.G (s/d). *La historia de vida. Recurso en la investigación cualitativa: reflexione metodológicas*. Biblioteca Universidad Nacional, s/l, p.185-196.
53. Rabelo, A. (2013). *Debates sobre género na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro – Portugal*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 48, p.207-234.

54. Rameiro, A. P.F (2014). *Trajetórias profissionais de mulheres em posição de poder e o gênero: o caso do tribunal de justiça do estado de Pará*. 18º Redor. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife – PE, p. 2386- 2404
55. Ramos, Natália (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 223-244.
56. Ramos, R.A.R.S (2013). *Necessidades formativas de professores do ensino superior com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de um Universidade Pública na Bahia*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação.
57. Raupp, F. M.; beuren, I. M. *Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais*. In: beuren, I. M. (2003) (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, p.76-81.
58. Rita-Ferreira, A., (1986) *Grupos étnicos e história pré-colonial de Moçambique*. In AA.VV (org) Moçambique: aspectos da cultura material. Coimbra: Instituto de Antropologia, Universidade de Coimbra
59. Rudio, F. V. (1980) *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 4.ed. Petrópolis: Vozes.
60. Ruivo, B. (1986). *A mulher e o poder profissional: a mulher em actividades de investigação científica em Portugal*. *Análise Social*, vol. XXII, p.665-680.
61. SADC (2007) *Review of the Status and Capacities for the Implementation of the Protocol on Education and Training*. SADC.
62. SARUA (2012). *O ensino superior na Região da África Austral: Actuais tendências, desafios e recomendações*. Comunicação apresentada pela Associação Regional das Universidades da África Austral à Reunião Ministerial Extraordinária de 5 de Junho de 2012.
63. Severino, A.J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed., São Paulo: Cortez.

64. Silva, F.F & Ribeiro, P.R.C (2011). *A participação das mulheres na ciência: problematizações sobre as diferenças de gênero*. Revista Labrys Estudos Feministas, n. 10, jul./dez, p.1-25.
65. Silva, F.F & Ribeiro, P.R.C (2014). *Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”*. Revista Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014
66. Souza, J. F. (2012). *Identidade Profissional no Ensino Superior: a escolha do magistério como profissão*. IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. s/d.
67. Spindola, T. & Santos, R. (2003). *Trabalhando com a história da vida: percalços de uma pesquisa(dora)?* Rev Esc Enferm USP, 37(2), p.119-126.
68. Tabak, F. (2002). *O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminismo*. Rio de Janeiro, Garamond.
69. _____. (2006). *Sobre Avanços e Obstáculos. Pensando gênero e ciências*. Encontro Nacional de Pesquisas – 2005, 2006. Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
70. Taimo, J. (2010). *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. Tese (doutorado em Educação) --Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo. Orientação: Valdemar Sguissardi, 229 p.
71. Teixeira, A.B.M.; Freitas, M.A. (2014). *Mulheres na docência do Ensino Superior em curso de Física*. Ensino em Revista, v.21, nº 2, p.329-340.
72. Teixeira, E. (2005). *As três metodologias: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa*. Petrópolis: EditoraVozes.
73. Thiry-Cherques, H.R (2009). *Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento*. Af-Revista PMKT, p.21-27.
74. Trow, Martin. *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. This paper is posted at the eScholarship Repository, University of California.

75. Woldegiorgis, E.T; Doevenspeck, M. (2015). *Current trends, challenges and prospects of Student Mobility in the Africa Higher Education Landscape*. International Journal of Higher Education, Vol.4, Nº 2, Sciedu Press, p.105-115.
76. Yannoulas, S.C. (2007). *Mulher e Ciência*. Série Anis 47, Brasília, Letras Livres, 1-10, Março, p.1-9.
77. _____. (2013). *Mulheres e Ciência*. Abaré Editorial, Brasília, 304 p.

Anexos

Anexo 1 - ENTREVISTA 1

PESQ: Bom dia, espero que esteja bem. Esta primeira parte da entrevista objetiva recolher dados socio biográficos, pode não falar-nos do nome, tanto é que não é muito necessário, mas se estiver a vontade pode falar-nos da sua idade, anos de experiência profissional e área de formação?

ENTREVISTADA: Mulher da idade não se questiona.... (risos).

PESQ: A mulher da idade não se questiona (risos), eu sei mas é um dado muito importante de análise para a nossa pesquisa...

ENTREVISTADA: Ok. Meu nome é *P1*, tenho 32 anos, estou como docente desde 2013, quantos anos passam? A 4 anos e meio...

PESQ. Qual é a sua área de formação?

ENTREV. Educação Social, Bacharelato em Ciências da Educação e Licenciatura em Educação Social...

PESQ. Para qualquer profissão exige-se alguma formação para o exercício da profissão. No caso concreto da docência no ensino superior, há alguma preparação, há uma formação específica que se exige?

ENTREVISTADA: No meu caso, ou no geral!

PESQ: No seu caso, na sua análise e no geral.

ENTREV. No meu caso não tive nenhuma preparação, mas posso dizer que a preparação foi aquela formação que tive é aquela de licenciatura, mas para dar aulas no ensino superior é necessária uma preparação, para além da formação deveria ter uma formação específica.

PESQ: Mas concretamente seria em que matérias?

ENTREVISTADA: Metodologias de como ensinar, como dar aulas no ensino superior.

PESQ: O que motivou o seu ingresso na carreira de docente universitário?

ENTREVISTADA: Aqui vou ser sincera ... (risos) como minha formação é em Educação Social, a minha intenção era trabalhar no INAS, no INGC, por ai em diante. Trabalhar com pessoas é o que eu gosto. Ajudá-las sobretudo. Mas como não consegui, OHH. Concorri e no INAS fiquei em 3º lugar mas como é coisa do estado até hoje ainda não me solicitaram. Então, fiquei sabendo de algumas vagas que introduziram na UP Maxixe e interessei-me e como segunda opção acabei engrenando na docência. Fui entrevistada e passei e aprendendo no dia-a-dia acabei gostando. Para mim, ser docente é uma experiencia muito boa porque cada dia que passa aprendo muito, digo que estou em constante aprendizagem e gosto disso, dessa possibilidade de estar a atualizar os conhecimentos. Apesar de ter sido uma segunda opção, nunca tinha pensado nisso, nunca tinha sonhado com isso mas estou a gostar.

PESQ: Isso é de facto interessante, agora, olhando para os números do corpo docente, observa-se que o número de docentes do sexo masculino é relativamente superior em relação ao número de docentes do sexo feminino. Em sua opinião, o que pode estar por detrás desta disparidade?

ENTREVISTADA: Bom eu penso que, podemos olhar para a questão da educação que muitas das vezes os homens é que tinham direito a educação do que as mulheres e para que haja mais mulheres no ensino superior, primeiro tinham que passar por uma educação básica, o que não aconteceu porque a maior parte das mulheres não teve acesso a essa oportunidade

PESQ: Seria impossível pensar maior número de mulheres no ensino superior enquanto não passaram por uma educação básica.

ENTREVISTADA: Sim, seria.

PESQ: Ok. Por exemplo se olharmos para os números dos estudantes, hoje em dia, no ensino superior, principalmente aqui na nossa delegação, há mais mulheres do que homens, mas mesmo assim o número de mulheres que queiram abraçar a carreira de docentes universitárias parece não estar a crescer. Será que a carreira de docente universitária é pensada apenas para homens? Ou?

ENTREVISTADA: Acho que é questão de acesso. Hmmm! Essa é complicada, vamos passar a uma outra.

PESQ: Tendo em conta os números dissonantes da presença feminina no corpo docente universitário moçambicano, no seu entender é difícil para as mulheres ingressarem na carreira de docentes universitárias?

ENTREVISTADA: Acredito que para existirem muitas mulheres a darem aulas na universidade é necessário que passem por um concurso e a maior parte elas não concorrem, não sei se são questões motivacionais ou não mas poucas concorrem e das poucas que concorrem não conseguem não conseguem entrar.

PESQ: Para dizer que se calhar as políticas de admissão para a carreira de docente universitária não estejam a privilegiar as mulheres. Tenho visto por exemplo nalguns concursos fora do ingresso para universidade onde coloca-se até uma nota. Incentiva-se a participação feminina. Ou ser mulher é uma vantagem. Agora seria o caso também para a docência Universitária?

ENTREVISTADA: Eu acredito que não. Pelo menos nunca vi em nenhum sitio a privilegiarem as mulheres em detrimento dos homens.

PESQ: Na sua conceção, o que é ser docente mulher num contexto em que o corpo docente é maioritariamente masculino?

ENTREVISTADA: Bom, ser mulher, num contexto e, que há mais homens em relação as mulheres é um desafio, temos que tentar nos superar e que em muitas das vezes o que acontece é que se a mulher tem uma ideia errada que o homem.

Parece que o homem tem mais competências em relação ao homem, por isso estamos em constante desafio, tentando a todo tempo nos superar e em algum momento até superar o dito homem...

PESQ: Ok. Acabou entrando na palavra desafio. A pergunta que se segue é mesmo em torno dos desafios. Considerando esta masculinização da docência nas instituições de ensino superior nas universidades moçambicanas no geral e em particular nesta universidade, quais são os principais desafios que enfrenta no decurso da sua prática pedagógica relacionados com facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: Bom, um desafio. Pelo menos para mim, nas turmas que eu entro, tem mais pessoas do sexo masculino e quando uma mulher entra na sala de aulas é vista com alguns estereótipos. O homem é machista por natureza é um ser machista, então quando vê uma mulher, uma docente em frente de si, menospreza, acho que posso utilizar esse termo. Isso é complicado.

PESQ: Este é um dos desafios.

ENTREVISTADA: Sim, esse é certamente um grande desafio.

PESQ: Como afirmamos anteriormente, há mais homens do que mulheres. Falando dos colegas, de que forma o outro, um colega homem olha para si, ou seja, qual a imagem que os colegas homens têm de si?

ENTREVISTADA: Acho que deverias perguntar a eles ... (risos).

PESQ: Será que olham com alguns preconceitos ou de forma discriminatória. Qual é a imagem que existe?

ENTREVISTADA: Acredito que não. Acho que podia te perguntar também como é que olha para nós.

PESQ: Eh! Eu olho para vocês como mulheres de fibra, ou seja, aquelas que conseguiram superar as barreiras, preconceitos, então pelo menos eu tenho uma imagem positiva, sem preconceitos.

ENTREVISTADA: Acredito que os colegas também não tenham esses preconceitos mas é complicado afirmar pelos outros, não sei.

PESQ: Nunca tiveste uma ocasião clara em que alguém pudesse manifestar uma atitude não muito positiva.

ENTREVISTADA: Sim, nunca me senti em igual posição.

PESQ: Alguma vez foi assediada por um colega?

ENTREVISTADA: Já.

PESQ: Em que circunstâncias? No ambiente de trabalho, no pátio, na festa, ...

ENTREVISTADA: Já, no ambiente de trabalho, fora em outros locais.

PESQ: Tendo em conta a sua trajetória profissional, alguma vez se sentiu discriminada pelos próprios colegas pelo facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: Não. Ainda não passei por uma situação dessas.

PESQ: Podia relatar situações preconceituosas ou constrangedoras por parte dos docentes homens? Em relação a si?

ENTREVISTADA: Acho que não.

PESQ: Alguma vez foi assediada por um estudante?

ENTREVISTADA: De forma direta não, mas de forma indireta já percebi que era assédio. A pessoa não teve coragem de dizer diretamente, mas pela forma, coragem e atitude deu para perceber que se tratava de uma situação de assédio.

PESQ: Em que circunstâncias? Na sala, fora.

ENTREVISTADA: Na sala de aulas.

PESQ: Num contexto dominado pelos homens, qual é a imagem que os estudantes têm de si? É verdade que esta se liga a uma outra que já havíamos colocado anteriormente.

ENTREVISTADA: Penso que tem uma visão positiva, para mim me olham como uma docente competente. É claro que há certos homens que estando aí olham para a docente não como alguém que está para ensinar, mas olham a imagem feminina. Estão mais preocupados com o físico, com o corpo, essas coisas, nalgumas vezes você ouve isso e aquilo do estudante, principalmente os homens.

PESQ: que de algum modo entram nessa circunstância de assédio.

ENTREVISTADA: Dizem, esta docente é isto é aquilo, são coisas que ouvimos com os estudantes mas no geral, pelo menos eu me dou bem com os meus estudantes.

PESQ: Poderia relatar situações preconceituosas ou constrangedoras por parte dos estudantes? Em relação a si. No caso estudantes homens.

ENTREVISTADA: Aquilo que dizia, aqueles palavrões que costumam dizer na sala de aulas ou quando eu estiver a passar assim.

PESQ: Mas isso não se deve ao facto de ser uma docente jovem?

ENTREVISTADA: Bom, acho que pode ser.

PESQ: Considerando a idade dos nossos professores e a idade dos nossos estudantes ... (risos), não tem muito a ver com isso?

ENTREVISTADA: Eu acredito que sim, tem a ver com a idade, olham para o docente e pensam que é jovem ou menininha e dizem isso, pois, se fosse uma pessoa mais velha, acredito que não diriam essas coisas ... (risos), embora existam alguns atrevidos ... (risos continuados) ...

PESQ: Já sentiu dificuldades de crescimento profissional desde que entrou a esta carreira? Quando se trabalha, numa empresa, numa organização ou instituição como

esta espera-se sempre que com o passar dos anos haja algum crescimento profissional, alguma mudança.

ENTREVISTADA: Nunca senti, tanto mais que já tive alguma promoção.

PESQ: (risos). A pergunta que se segue é relacionada a esta anterior. Já ocupou algum cargo administrativo?

ENTREVISTADA: Já sim, chefe do departamento de serviços sociais.

PESQ: Na sua opinião, pertencer a um determinado género, no seu caso o género feminino, influencia na indicação de professor para ocupar cargos administrativos?

ENTREVISTADA: Penso que não. No meu caso a minha indicação, teve a ver com a formação que tive, educação social. Por isso, fui indicada para esse cargo.

PESQ: Tem algum domínio das TIC's?

ENTREVISTADA: (risos), um pouco.

PESQ: No seu entender, dominar as TIC's lhe garante alguma vantagem para ingressar numa carreira de docência no ensino superior? Olhando para o contexto em que a universidade hoje em dia exige?

ENTREVISTADA: Creio que sim. É algo bom dominar as TIC's. Hoje em dia com o ensino a distância que temos que dominar essas TIC's como meios de comunicação modernos. Deveria ser obrigatório, todo o docente dominar. (risos), acho que as universidades também deveriam dar alguma formação sobre isso.

PESQ: No caso em que não há assim um domínio das TIC's, quais é que seriam as desvantagens para um docente universitário?

ENTREVISTADA: Em algum momento como dar aulas por exemplo, a distância. É claro que para nós aqui as aulas são presenciais mas quem sabe, podemos estar a distância e querer interagir, com os estudantes e se o docente não domina essas tecnologias a interação pode ser complicada. É difícil.

PESQ: E em relação a pesquisa?

ENTREVISTADA: Está tudo está dentro e relacionado. A pesquisa, a interação com os estudantes ultimamente confluem nas tecnologias. Como é que o docente vai pesquisar se não domina as TIC's.

PESQ: Ok. Estamos mesmo a terminar, nem. Como eu disse era uma entrevista de no ponto de vista de programação de 50 minutos mas na prática a entrevista acaba sendo curta, então teríamos mais ou menos 25 minutos ainda mas ok.

Voltando um pouco atrás, na sua opinião será que algumas questões de natureza cultural acabam sendo determinantes para que as mulheres não optem pela carreira universitária?

ENTREVISTADA: Questões culturais. Talvez que tenham dificultado o acesso a educação, isso sim, mas que dificultem o acesso da mulher ao ensino superior acho que não. Ou que tenham contribuído para que a mulher não tenha acesso ao sistema de educação, isso talvez.

PESQ: Mas o facto de a mulher na nossa sociedade, em muitos círculos ainda é pensada como aquela que deve ser dona de casa, mãe, esposa, cuidar do marido, será que essas coisas não acabam influenciando para que muitas delas não optem pela carreira universitária sabendo que ela é exigente precisa do docente a trabalhar, a pesquisar, a escrever, a publicar, será que isso não acaba de algum modo, retraindo as mulheres para a docência?

ENTREVISTADA: Pode até retrair algumas mas eu acredito que as coisas hoje em dia mudaram muito, a forma de pensar da mulher, posso dizer que a mulher evoluiu nem. Algum tempo atrás, isso aconteceu e posso dizer que ainda acontece mas acredito que uma e outra são poucas. Tive algumas estudantes, senhoras e donas de casa que conversavam comigo e diziam: meu marido me proibiu de vir estudar mas estou aqui. Algumas preferiram terminar com o casamento e optar pelo estudo.

Acho que hoje em dia as mulheres já estão mais formadas, libertaram-se um bocado disso. Então, pode até influenciar, mas para umas e outras.

PESQ: O que mais gostaria de falar em torno desse tema, sobre mulheres no ensino superior, as trajetórias profissionais, quando ingressam a carreira, ou seja, mais informações que gostaria de partilhar.

ENTREVISTADA: (risos) se fosse num programa de televisão, talvez (risos continuados), mas como ninguém vai me ouvir. Lá daria talvez conselhos e recomendações. Bom, não sei muito da motivações de porque que mas mulheres não optam pela lecionação no ensino superior, razão pela qual muitas delas estão no ensino primário por ai em diante a dar aulas mas eu acredito que elas não deveriam ter tanto medo disso, é um desafio e um aprendizado e nós estamos em constante aprendizagem. Para crescer, temos de passar por tudo isso e acredito que elas não deveriam ter medo, estamos aqui nós, e complicado mas estamos aqui aprendendo dia pós dia. Cada dia é um desafio e tentamos superá-lo aprendendo sempre.

PESQ: Ok. Muito obrigado por ter aceite esse nosso desafio e contribuir para este nosso trabalho. Esperamos que por qualquer outra eventualidade para a realização deste trabalho, voltamos a nos encontrar para conversar mais, para talvez extrair mais dados que possam nos interessar, “Muito Obrigado”.

ENTREVISTADA: Espero que tenha contribuído.

PESQ: Contribuiu. “Muito Obrigado”!

Anexo 2 - ENTREVISTA 2

PESQ: Bom dia!

ENTREVISTADA: Bom dia.

PESQ: Como já havia adiantado. Estou aqui a fazer uma entrevista sobre docência, género e ensino superior, na sociedade das diferenças em que há muita diversidade cultural e o objeto mesmo é olhar as trajetórias profissionais de professoras que estejam a trabalhar nas universidades e de modo particular na nossa Universidade. As primeiras informações que gostávamos de colher nesta entrevista, tem que ver com a idade. É um aspeto sensível mas para os propósitos da nossa análise, é pertinente sabermos sobre a idade, anos de docência no ensino superior, área de formação e nível académico.

ENTREVISTADA: O nome não é necessário?

PESQ: O nome não!

ENTREVISTADA: eu tenho 37 anos. Na academia, tenho 10 anos. Sou formada em Psicologia Educacional.

PESQ: Disse que na Universidade tem 10 anos, o que significa que fora da universidade tem mais anos.

ENTREVISTADA: Sim. Fora da Universidade tenho mais 7.

PESQ: Então, tem 17 anos de experiência profissional.

ENTREVISTADA: Sim. Certo.

PESQ: Isso é um dado muito positivo. E em relação ao nível académico?

ENTREVISTADA: Tenho o mestrado em Psicologia Educacional.

PESQ: Para qualquer profissão, exige-se sempre uma preparação, do ponto de vista de formação profissional. No caso concreto da docência no ensino superior, há alguma preparação específica que se exige para quem vai trabalhar no ensino superior? No nosso contexto que se exige ou basta terminar uma licenciatura pode se ser professor.

ENTREVISTADA: Bom, antigamente, esse aspecto não se verificava muito, talvez por causa da carência de docentes, mas atualmente sim, há muita exigência para a formação aos professores. Os professores devem ter uma formação psicopedagógica. Claro que a pessoa pode ter um curso de licenciatura e desejar ser docente, no entanto sem ter esta componente psicopedagógica. Então, nos dias atuais há essa exigência mas antes não se verificava muito. A pessoa terminava a licenciatura, havia um concurso e já conseguia ingressar lá mas agora a exigência é outra, há este apelo de que os professores devem ter esta formação.

PESQ: Na altura em que entrou, havia essa exigência ou ainda não.

ENTREVISTADA: Quando eu entrei, não havia essa exigência. Era só terminar a licenciatura e já estava lá. É verdade que fiz uma formação ligada a docência mas não era para a docência do ensino superior. Não era uma formação diretamente ligada a docência no ensino superior.

PESQ: Mas acha que não tendo essa dificuldade, pode o docente no ensino superior, encarar certas dificuldades.

ENTREVISTADA: Bom, penso que sim. Penso que pode encarar, porque o ensino superior é um nível diferente do secundário, do primário, então, é preciso mesmo ter uma formação específica para este nível onde vai ter mais aprofundamentos sobre como trabalhar com mais pessoas do ensino superior, conhecer as metodologias para trabalhar com as pessoas no ensino superior. Penso que é necessário, para direcionar a este nível, por completo.

PESQ: O que lhe motivou a ingressar para a carreira de docente universitária?

ENTREVISTADA: Para esta carreira motivou-me, primeiro o crescimento como académica porque estando na universidade é quase que obrigatório continuar a estudar e continuar a minha formação e este era o meu maior desejo, estar na academia e isso iria me permitir não morrer academicamente, estando em constante formação e para além disso só, também estar num nível que permite a produção científica. Ou seja, não só consumir aquilo que existe, que os outros produzem mas ter também a possibilidade de produzir para os outros e essa produção, existe na academia. Mas também tendo trabalhado no ensino primário e secundário, queria nova experiência no ensino superior. Uma outra coisa que me impulsionou a concorrer para a universidade foi a necessidade de desmistificar a barreira ligada ao facto de que as mulheres não têm capacidades para lidar com o meio académico ou universitário;

PESQ: Ok. Se olharmos para os números do corpo docente que nós temos, no caso moçambicano no geral, mas de modo particular aqui na nossa universidade, UP-Maxixe, verifica-se que o número de docentes do sexo masculino é relativamente superior ao número de docentes do sexo feminino. Em sua opinião, o que está por detrás dessa disparidade?

ENTREVISTADA: Bom. Talvez a história da própria humanidade, porque durante muito tempo as mulheres limitavam-se muito em termos de escolarização, principalmente para o nosso contexto moçambicano, talvez africano também, não era muito comum uma mulher estudar até a universidade e para ser docente do ensino superior tem que ter pelo menos feito a licenciatura e não eram muitas mulheres que conseguiam chegar até lá. É verdade que hoje há essa maior afluência das mulheres a Universidade mas penso que essa é a razão mesmo. As mulheres limitavam-se mais. Uma e outra conseguia ir até a universidade mas muitas outras iam até o nível básico, médio e não iam mais que isso.

PESQ: Ok. Se há essas limitações, não existiriam aqui, também razões de natureza cultural que de algum modo impossibilitam as mulheres de poder estudar até aos níveis superiores?

ENTREVISTADA: Sim, penso que são mesmo causadas por causa do aspecto cultural porque olhando por exemplo para uma mulher que está com 12^a classe, essa mulher está por aí com 18/19 anos. Se com esta idade esta mulher deve ingressar à universidade, nasce o outro lado cultural, esta mulher, com esta idade, deve casar. Então, ou vai a universidade ou vai ao casamento e o que tem mais peso é o casamento que ir a universidade. Então, penso que isso também em parte contribui, porque acredito que muitos pais, não seria por falta de condições materiais para mandar as filhas para universidade mas é mais por olhar para a mulher e dizer este nível médio chega, porque depois deve ir para o lar. Se calhar vamos pagar os estudos dela até a universidade e esse rendimento que ela terá vai beneficiar a outra família e não há-de beneficiar a nós. Então, vamos limitar, chegou até 12^a e já é suficiente, chega e termina por aí. Desta feita, o aspecto cultural, também contribui para esta limitação.

PESQ: Ok. Eh... Olhando para os números que dão mais ênfase aos homens que em comparação às mulheres. Em sua opinião, é difícil as mulheres ingressarem para a carreira de docentes universitárias?

ENTREVISTADA: Difícil, penso que não. Penso apenas que a diferença é esta, de ter mais homens que mulheres que fizeram o nível superior ou que se interessem. Penso que existe também este lado de a mulher pensar que não é capaz e olhando para o nível superior, acredita ela que não é capaz de dar um nível como aquele, sem sequer ter experimentado. Então pode haver esta limitação por parte da mulher mas sem ser uma barreira criada como tal mas a própria que não tem autoconfiança, achar que não é capaz e limitar-se até não concorrer, não se atrever a concorrer por achar que não é capaz e que podia fazer outras coisas diferentes mas sem ser a docência no ensino superior. Mas penso que dificuldade como tal, inexistente, porque

quando se abre concurso é para qualquer um, homem, mulher, então, talvez essa falta de autoconfiança por parte da mulher também pode contribuir para ela ficar de lado.

PESQ: Isso mostra que do ponto de vista das políticas em si, não há nenhuma limitação, apenas a questão em si, volta a própria pessoa.

ENTREVISTADA: Sim!

PESQ: O que é ser docente mulher, no contexto universitário e num contexto em que a maioria dos docentes são do sexo, masculino.

ENTREVISTADA: Bom, ser docente mulher ... não sei como explicar, mas penso que ser docente mulher é uma coisa normal. Se calhar a pessoa quando está aí, até esquece que é mulher e olha para ela como igual aos outros homens que estão lá e a única coisa que lhe diferencia, é quando estão todos ali, mas no fundo penso que diferença como tal, ela não sente por ser docente mulher. Agora, o que pode existir para algumas se calhar como limitação mas que não acontece para todas, seria em termos de autoridade, porque estamos a falar do ensino superior, um nível em que existem lá jovens, adolescentes com uma tendência de comportamentos que até certo ponto precisam de uma autoridade, de uma firmeza, então penso que por aí, pode estremecer um pouco a esta docente mulher. Mas pelo trabalho em si penso que sente-se a vontade como os outros.

PESQ: Ok. Olhando para esta masculinização da docência, quais são os principais desafios que enfrenta na sua prática pedagógica, relacionados com o facto de ser mulher.

ENTREVISTADA: Bom, desafio como tal, talvez seria o conciliar. Pelo facto de ser mulher, já sou sujeita a ser mãe, dona de casa e ao mesmo tempo docente, então aqui o maior desafio seria este de conciliar todos esses papéis sociais e o trabalho porque até certo ponto o trabalho interfere nos assuntos sociais e os assuntos sociais também interferem no trabalho porque se saio de casa com a criança ou o

marido doente, certamente que não estarei com a cabeça 100% na aula que devo dar e da mesma forma se eu saio do trabalho com tarefas e aspetos por fazer e continuar em casa, também vão interferir no aspecto social. Isto porque enquanto a criança quer que a ajude a fazer o TPC, o marido quer que lhe dê atenção e eu também pressionada em terminar aquele trabalho que devo apresentar no dia seguinte. Então, para mim, este é o maior desafio, conciliar estas coisas, como mãe, como mulher, como esposa e a parte do trabalho.

PESQ: Como já dizíamos, há mais mulheres que homens no corpo docente universitário. A pergunta é de que forma o outro colega homem olha para si, ou seja, qual é a imagem que os outros colegas homens têm de si.

ENTREVISTADA: Bom, eu percebo que eles olham para mim como colega, como alguém que é capaz de partilhar de partilhar aquilo que tem, os seus conhecimentos e acho que não tem um outro olhar por detrás disso. É aquilo que eu penso e percebo.

PESQ: Ok. Já alguma vez sentiu-se ou foi assediada por um colega seu?

ENTREVISTADA: Colega ... Sim, sim, sim. Já, sim. Um ou vários. Não foi um só, foram vários, vários colegas, mas prontos, eu mostrei a minha firmeza, mostrei a minha responsabilidade por aquilo que eu sou e que voltar a consciencializar esses colegas que o que nos une aqui é o trabalho e nada mais que isso. Devem existir fronteiras, cada um deve respeitar o outro por aquilo que é e por aquilo que é o seu trabalho, não misturando assuntos!

PESQ: Mas nesse caso aí, foi mesmo dentro do próprio contexto de trabalho.

ENTREVISTADA: Sim. No contexto da instituição.

PESQ: Alguma vez sentiu-se discriminada pelos seus colegas pelo facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: Não, discriminada não. Discriminada em termos de trabalho não, agora discriminada em termo de outras actividades como por exemplo sair para estar juntos, num ambiente de convívio, isso sim, claro. Se está lá um grupo de homens que vai se juntar para beber uma cerveja as 20/21, penso que aí não é um ambiente que possam me convidar, é certo que aí tem que discriminar entre homens que vão lá, então penso que essa discriminação não é uma discriminação para doer.

PESQ: Poderia assim, havendo, relatar situações preconceituosas e constrangedoras por parte dos colegas docentes homens? Que talvez tenham ocorrido nessa trajetória de 10 ou mais anos?

ENTREVISTADA: Preconceituosa assim, por exemplo, há momentos que percebo que há certas actividades que por ser mulher, pensa-se que não está capaz de fazer. Por exemplo, temos uma cerimónia e queremos um MC, olha-se para as pessoas, faz-se uma avaliação. Até a pessoa pode se autodispor que poderia ser mas que no fundo percebe aqui que no fim será ahh... não, você ahh... não dá, não sei quê, mas esse não dá porque o fim é que é mulher. Não dá para exercer, mas não se olha para a capacidade que esta pessoa tem de que esta pessoa podia fazer muito bem esta atividade mas porque é mulher há certas actividades que pensa-se que não deve estar lá, devem fazer parte simplesmente os homens.

PESQ: Ok. Ainda nestas questões sensíveis. Alguma vez foi assediada por estudantes?

ENTREVISTADA: Por estudantes não.

PESQ: Num contexto dominado pelos homens, qual é o conceito que os estudantes homens têm de si?

ENTREVISTADA: Bom (risos...), imagem que eles têm não posso precisar, mas acredito que me olham assim como uma docente, como uma professora que está aí e quer ajudar em alguma coisa. E penso mais nada que isso, acredito.

PESQ: Da mesma forma nunca sentiu situações preconceituosas ou constrangedoras por parte dos estudantes?

ENTREVISTADA: Até que aí sim porque, talvez também associado a minha massa. Nos primeiros anos, muitos estudantes, agora talvez pelo hábito estejam habituados a me ver, mas nos primeiros anos muitos olhavam para a massa e diziam mas será esta a tal professora para nós? Então estavam a avaliar o quê? Não estavam a avaliar a mim como professora com conhecimentos que vou lá para ajudar? Mas estavam a avaliar como pessoa. Olhavam para a estatura e pensavam que aquela certamente não vai nos ajudar em nada por causa da própria massa. E mesmo em termos do comportamento dos próprios alunos isso influenciava porque enquanto saia um professor mais forte mais cheio, em que todos estavam quietos e obedientes porque aquele é que é o doutor, por causa da sua estatura, da sua musculatura. Então entrava eu e todos punham-se aí em gritos, em pulos de um lado para o outro, ou seja havia esse desprezo, de achar que aquele é o doutor e merece todo o respeito, que merece ser venerado porque é todo corpulento e eu por ser toda (risos) mais fina, os estudantes achavam que podiam fazer e desfazer.

PESQ: Isto de algum modo me faz perceber que em Moçambique o facto de ingressar-se para a carreira de docente universitário muito cedo pode ser que existam em muitos casos situações constrangedoras ligadas mesmo a idade em que se ingressa para a universidade, aliás para a carreira universitária.

ENTREVISTADA: Só para acrescentar este aspecto. Antes de estar na universidade, lá para os anos passados. Eu comecei a trabalhar, tinha 19 anos. Tinha alunos mais velhos que eu e aí estava mesmo o grande problema da idade porque só os próprios alunos ao olhar para mim, já estavam a avaliar a minha idade, a pensar que eu não era capaz de ensinar algo por causa da idade mas naquele momento na verdade, o que contava não era a idade mas sim aquilo que eu levava para lá para poder apoiar para poder ensinar, mas a idade sim, conta muito. As pessoas usam muito a idade para avaliar aquilo que a pessoa é quando no fundo não é a idade que conta.

PESQ: Ok. (Risos) ... só me faz recordar que quando entrei pela primeira vez numas turmas por aí, também me chamavam de bebé (risos continuados), aquele bebé há-se vir hoje (mais risos), enfim, são coisas... Me recordo, foi em 2010 quando lecionava Psicologia Geral na turma de Filosofia. Então, eles me chamavam de bebé e diziam, aquele bebé há-de vir hoje? Isso para mostrar que a idade com a qual nós ingressamos para essa carreira universitária nalguma vez acaba criando esses preconceitos. Em vez de pensar-se que a pessoa vem aqui para ajudar, pensa-se que pode ser uma criança que vem aqui nos entreter.

ENTREVISTADA: Sim, é pura verdade.

PESQ: Ok. Nesse percurso todo, já sentiu algumas dificuldades de crescimento profissional?

ENTREVISTADA: Sim. Já senti. Bom, dificuldades primeiro porque estou há um tempo que pela norma, pelo estatuto estou num período em que já deveria ter mudado para um outro nível mas que isso não está a acontecer. Isso faz parte deste crescimento. E claro que tem que ver também com a componente monetária. Mas em termos do crescimento académico como formação, tenho tido sorte, porque depois que ingressei nesta carreira, tinha a licenciatura, tive a oportunidade de fazer o mestrado, agora estou a fazer o doutoramento então quanto a isso não posso me queixar muito mas olhando para o outro lado (risos) que também é importante (PESQ: EXACTO), é onde há esta dificuldade.

PESQ: Já ocupou algum cargo administrativo?

ENTREVISTADA: Sim.

PESQ: Que tipo de cargo?

ENTREVISTADA: Já fui diretora do curso, fui chefe do departamento. São esses dois cargos.

PESQ: Na sua opinião, a pertença a um determinado género influencia para a determinação de indicação para alguns cargos administrativos?

ENTREVISTADA: Hmm... Bom, aqui na instituição até podemos dizer que não. Talvez também por sermos poucas e a ideia é mesmo tentar puxar pelas mulheres, acarinhar as mulheres então aqui dentro não se olha para esta tendência de discriminar mas pelo contrário tentar puxar a mulher para estar mais próxima desses cargos, fazê-la valer, torná-la visível nesses cargos, ocupando-os. Bom talvez seja também um princípio a nível do próprio governo porque se formos ver também há esta tendência de puxar a mulher para ocupar esses cargos administrativos.

PESQ: Isso, de certa forma acaba fortificando, criando uma boa imagem, um bom autoconceito nas próprias mulheres para continuarem a formar-se.

ENTREVISTADA: Sim. Penso que em parte ajuda não só as próprias mulheres que já estão no trabalho mas também todas as outras mulheres eu algumas por várias razões tem receios de ir para a escola, tem receio quando são indicadas para ocupar um determinado cargo. Açam que são incapazes, então se já tem uma referência, se já tem alguém como espelho isso ajuda a motivar, a puxar pelas outras porque se vejo uma mulher como governadora, significa que eu também posso, tenho capacidade, posso gerir um curso, posso gerir um departamento, então em parte isso também ajuda a puxar pelas outras que ainda tem um pouco de receio.

PESQ: Ok. Tem algum domínio das TIC's?

ENTREVISTADA: TIC's como utilizadora de computador, sim.

PESQ: Ou seja, domina as TIC's, mesmo na ótica de utilizador.

ENTREVISTADA: Sim, sim.

PESQ: No seu entender, dominar as TIC's garante alguma vantagem para o ingresso na carreira de docência no ensino superior?

ENTREVISTADA: Bom, penso que nem tento porque não é muito exigido isso. Pelo menos para o nosso contexto não é muito exigida essa componente mas claro é importante porque se formos a ver a pessoa vai precisar de pesquisar, vai precisar da internet, vai precisar de escrever num computador, vai precisar de projetar as suas aulas, então é fundamental mas assim como exigência no concurso ainda não chegou a ser mas é fundamental.

PESQ: Ok. Alguma coisa a mais gostaria de dizer, relacionado com as suas memórias e trajetórias enquanto docente no contexto universitário num contexto em que a presença feminina é mesmo quase que invisível.

ENTREVISTADA: Bom, se calhar ao longo do meu percurso profissional tive a sorte ou o azar de estar em instituições com poucas mulheres porque há outras em que há muitas mulheres. Na primeira escola onde comecei a trabalhar éramos só duas mulheres, eu e a diretora da escola. A diretora era a mais velha e eu mais nova e mais nova da escola porque na altura estava com 19 anos. Quando fui a universidade, sai daqui da província de Inhambane e fui para lá onde estudava e continuava a trabalhar e na escola onde trabalhava também éramos muito poucas mulheres e também era a mais nova da escola dos professores que estavam lá. Era uma diretora também. Terminei a Universidade e vim para aqui. Aqui também quando cheguei só éramos duas mulheres. Eu e a diretora pedagógica (PESQ: ... risos... EPAA...). Então para dizer que se calhar, este faço de ter começado a trabalhar num ambiente onde só éramos duas mulheres fez-me apesar d ser mulher, tornar-me homem, porque todos os colegas eram homens e não tinha como porque com a outra sendo diretora para mim era mais fácil criar amizade com os outros colegas docentes que com a diretora porque estava mais tempo com os outros que com a diretora. Até que quase era eu sozinha porque a diretora estava sempre quase lá fechada no seu escritório e eu com os outros, então, no fundo, isto ensinou-me a saber inserir-me no meio dos outros homens. Ver os homens não como homens e eu também me ver não como mulher mas todos como iguais naquele momento, nas conversas, em tudo, então acabei me enquadrando facilmente neste mundo de estar

a trabalhar no meio dos homens, talvez por causa desta condição, de ter tido este azar ou sorte de estar sempre em lugares onde havia mais homens que mulheres. Então ai não tinha como, tinha mesmo que me adaptar a esta condição. Então se calhar é por causa disso que hoje em dia para mim, não é problema estar no seio dos homens já é algo que logo a primeira que comecei a trabalhar deparei-me com ela e consegui me adaptar. Então, penso que é isto, era mulher sozinha mas nem com isso fez-me sentir-me mal porque consegui inserir-me no meio desses homens e se calhar tornei-me homem também (risos continuados).

PESQ: Ok! Mesmo para terminar. As sociedades atuais são muito de diversidade. É verdade que no contexto moçambicano ou das universidades moçambicanas, no caso concreto daqui da nossa universidade não temos tido muitos estudantes que vêm de outros países como tais, mas em Moçambique há muita diversidade porque há pessoal do norte, do centro do sul, de várias etnias. Como é trabalhar com pessoas de várias etnias no contexto universitário?

ENTREVISTADA: Bom. Até certo ponto, isso ajuda-nos a perceber as diferentes culturas em parte e também ajuda-nos a ter esta troca de experiência entre as diferentes regiões porque até certo ponto, tudo que nós fazemos, não deixa de lado a cultura. A cultura está sempre a interferir naquilo que é a forma de pensar, a forma de analisar, de perceber, etc., então, até certo ponto, esta diversidade nos enriquece porque deixa-nos a perceber aquilo que o povo moçambicano no seu todo. Mas ainda ontem eu falava disto no meio das turmas por causa da língua materna, o sotaque porque estava ai uma menina que queria pronunciar psicológico e dizia “*pisicológico*” e estava aí toda a turma às gargalhadas. Isto é um aspecto cultural e eu disse a eles que temos que saber respeitar as diferenças porque isto, ou esta pronúncia, resulta da sua língua e nós também que estamos aqui temos alguma coisa que interfere na nossa forma de falar, na nossa forma de pensar, no nosso raciocínio, na nossa análise, etc., mas por causa dessas diferenças culturais e que no fundo tudo isso ajuda a enriquecer o nosso conhecimento, porque conhecer o

norte, conhecer o sul, conhecer o centro, estando aqui no mesmo lugar, tudo isso só vai ajudar a perceber todo Moçambique estando parada em Maxixe.

PESQ: Então conteúdos ligados a questão da diversidade são tratados durante as aulas.

ENTREVISTADA: Bom, diversidade como tal, se calhar não mas procuramos perceber como é que a cultura e os aspetos culturais podem influenciar no processo do ensino e aprendizagem e também no processo de desenvolvimento então é aí onde vamos baixar e vamos buscar os diversos aspetos culturais de cada região onde cada um vai apresentando aquilo que são os seus hábitos e costumes e procuramos perceber como é que esses aspetos influenciam no desenvolvimento daquelas pessoas bem como no comportamento daquelas pessoas, então aí quando vão falando desses aspetos nós que somos do sul que nunca fomos ao norte, aprendemos que afinal lá acontece isto e aquilo, e em outra ocasião se formos para lá, facilmente poderemos perceber e saber como nos inserir naquele contexto.

PESQ: Ok. Muito obrigado por ter aceite esta conversa e esperamos sempre que possível e se precisarmos de informações, conseguirmos de mais. O tempo acabou sendo de 30 e poucos minutos, se calhar sejam muitos mas enfim é o que era possível fazer.

ENTREVISTADA: Obrigada eu, espero que tenha ajudado em alguma coisa e nesta entrevista o que fui dizendo possa contribuir em alguma coisa para a sua pesquisa e que e depois aguardamos os resultados (risos continuados).

PESQ: Claro que depois serão partilhados. (mais risos).

ENTREVISTADA: Ok.

Anexo 3 - ENTREVISTA 3

PESQ: Boa tarde professora. Como já havia adiantado, gostava aqui de fazer uma conversa, uma entrevista em torno da docência, gênero e ensino superior na sociedade das diferenças em que em última análise o que precisamos é perceber sobre as trajetórias profissionais de professoras universitárias. Uma primeira pergunta seria aquela em que a professora pode nos dizer a idade, anos de docência, área de formação, nível acadêmico, sem dizer-nos o nome.

ENTREVISTADA: Opa... (risos) muito obrigada. Agradeço por esta oportunidade e lhe desejo sucesso nesse estudo, pois, não é um tema fácil, Gênero, Ensino Superior e Sociedade das Diferenças. Eu tenho 45 anos e na docência Universitária estou a caminho dos 15 anos [PESQ: Wao ...(risos)]. Área de formação, pedagogia. Nível acadêmico, doutoramento.

PESQ: Então, se já na universidade tem 15, isso significa que teve outros anos de docência antes da Universidade.

ENTREVISTADA: Feliz ou infelizmente não. A minha primeira experiência foi mesmo no ensino superior. Tive a sorte de terminar o mestrado e ali na turma ser eleita para já começar ... antes de terminar mesmo o mestrado. Terminamos a licenciatura e passamos ao mestrado, houve uma pequena eleição ai, para iniciar o trabalho de docência para os mais novos. Na altura ainda havia bacharelato então dávamos aulas no bacharelato e assim foi andando, isso na Universidade católica. Depois da experiência, passei para UP e fui amadurecendo aprendendo dos próprios estudantes porque tive a sorte de ter estudantes que tinham muita experiência de trabalho no campo da educação, da escola, Primária e Secundária. Então posso dizer que enquanto ensinava fui fazendo o meu curso também.

PESQ: Ok. Que bom. Nesta área do ensino superior, para que alguém ingresse e trabalhe no ensino superior, exige-se alguma preparação específica? Ou basta a licenciatura, o mestrado, ou doutoramento e vai logo ao ensino superior.

ENTREVISTADA: Bom. Necessária é a formação, agora a prática mostra outra coisa. A prática mostra que o licenciado em Dezembro, em Janeiro lança-se o concurso e está lá a concorrer e consegue entrar, entra na sala e como se não bastasse sozinho para dar a aula sem a presença de nenhum professor para o acompanhar porque se supõe que já tem a licenciatura e já pode ensinar e essa é a nossa realidade na curta experiência que temos do ensino superior. Mas o certo seria que depois da licenciatura tivesse um período de formação em metodologias do ensino superior ou pelo menos um tempo largo, falo de 2, 3 ou 4 anos de acompanhamento da matéria junto de um professor experiente. Isso ajudaria a este novo professor, por um lado a ganhar experiência, e por outro a evitar aquela situação de que a sua única experiência é do seu professor na sala, então transformar o caderno da sua licenciatura em caderno da sua planificação de aulas, então eu sinto que é necessária essa planificação, aliás no meu trabalho de doutoramento discutia mesmo essa questão de que encontramos professores que só a única experiência que tem é do seu professor na sala e de um dia ser estudante e no outro dia ser professor universitário. Então sentimos que isso pode e tem vindo a provocar dificuldades até de relacionamento na sala de aulas porque um professor que não se sente seguro, em geral, procura um mecanismo de defesa e se coloca na posição de não se aproxime de mim porque se não vai confiar demais e essa confiança exagerada pode provocar ..., mas não é tanto isso, porque confiança na educação é necessária só que interpreta-se isso como ... minha interpretação, eu vejo que nalgum momento, sendo jovens e olhando para a turma, para não mostrarmos que temos medo de enfrentar então, colocamo-nos na autodefesa e enfim, barramos a possibilidade dessa formação para este nível como existem formações para o ensino primário, formação de professores secundários, e formação de professores para o ensino superior.

PESQ: Então, existindo essa formação, seria em que área específica?

ENTREVISTADA: Sinto que a base seria Metodologia de ensino superior mas também deveríamos atacar o ramo educação e pesquisa, ensino e pesquisa ou pesquisa para o ensino, algo que revele que o ensino superior tem 3 missões, ensino, pesquisa e extensão. Então deveria haver uma formação que prepara este professor para a sala mas também não só.

PESQ: Ok. O que lhe motivou a ingressar para a docência no ensino superior?

ENTREVISTADA: Bom. Por um lado estava a motivação e por outro a história que ajudou-me, posso dizer que como dizia no início, houve esta proposta de iniciar a acompanhar os outros. Acho que na vida temos sempre alguns sinais que nos ajudam a motivar-nos para uma determinada ação. Então através das apresentações, palestras e intervenções, alguns professores conseguiram ver e perceberam que havia algo mais e se calhar era bom cultivar isto e abracei isto e posso dizer que foi a isca inicial mas ao longo do tempo o desejo também era este, de tentar transmitir e compartilhar o que se tem e aprender mais. Eu percebo que com o ensino superior, temos possibilidade de aprender mais porque o desafio de encontrar um estudante que não se contenta com pouco leva-nos a estar em contínua pesquisa. Então, isso elevou a minha motivação, acrescentando ao que dizia do histórico, da oportunidade, também esteve esta ideia de pensar que vale a pena e comecei a direcionar todos os esforços para aprender disso. Digo que minha experiência de facto foi numa experiência de ensino bem diferente deste que estamos a fazer agora, metodologia baseada em problemas. Era um ensino que mostrava que o ensino superior em si é pesquisa. Era um grupo de tutorias em que o grupo se encontra para discutir mesmo e tivemos a possibilidade de uma formação e estágio numa universidade que já trabalhava nessa linha e fomos ver durante um mês, o que faziam, como faziam e isso devíamos transmitir também na nossa universidade e aos poucos essa prática foi ajudando. Tive também a oportunidade de logo nos primeiros anos ter uma espécie de partilha de experiência, seria uma

espécie de seminários aos sábados. Então o grupo dos novos professores que reclamávamos a formação, tínhamos encontro com alguém, especialista na matéria de projetos, ensino superior (já com larga experiência de anos de ensino superior) e fazíamos uma espécie de partilha das dificuldades encontradas. Posso dizer que era uma espécie de estudos de caso (PESQ: estudos de caso), debates e isso nos enriqueceu bastante. E isso foi atizando mais a vontade de trabalhar e ensinar no ensino superior.

PESQ: Ok. Interessante. Olhando para os números do corpo docente, observa-se que o número de docentes do sexo masculino é relativamente superior em relação ao número de docentes do sexo feminino. Na sua opinião, o que está por detrás desta disparidade de números entre docentes do sexo masculino e docentes do sexo feminino. Não só a nível da UP-Maxixe, que já é uma realidade e que nós constatamos mas também a nível de outras instituições de ensino superior. Se verificarmos alguns mapas do corpo docente, verificamos sempre que o número de professoras é inferior em relação ao número de professores, a nível do país. O que pode estar por detrás desta disparidade?

ENTREVISTADA: Eu coloco a principal causa no aspecto cultural e histórico, porque até um passado muito recente era difícil encontrar alunas a superarem a 12^a para lá. Então não se pode buscar do nada. Se não entravam no ensino superior para poder se formar, era difícil no recrutamento ter concorrentes mulheres para o ensino superior. Não é tanto uma discriminação no sentido de enquanto concorrem deixam, as mulheres de lado, tínhamos muitas. É porque mesmo no concurso são poucas as que se apresentam. Porque até alguns anos era difícil encontrar tantos licenciados em muitas áreas. Então eu sinto que é uma dificuldade que acompanhou a história da educação. Mesmo nos outros níveis, tínhamos sempre o rapaz a estudar. As famílias preferiam que fosse a escola o rapaz, não a rapariga e isso foi perpetuando-se e essas são apenas as consequências disso. Mas é um cenário que se está a reverter porque hoje, por exemplo temos na universidade, turmas comum número ínfimo de homens. Falamos por exemplo do curso de psicologia, ensino e português

que são cursos em que temos mais mulheres. Isso significa que amanhã, teremos mais professoras a concorrer e a possibilidade do leque de escolha será maior. Não é porque eles venceram no concurso em relação as mulheres, não é porque eram os únicos concorrentes (risos) para ingressarem no ensino superior. Não quero rebaixar os homens e dizer que (risos continuados) ... não, mas é mesmo para dizer que num concurso se se apresentam dois homens, é sobre esses dois homens que se vai fazer a seleção.

PESQ: Então, nesse pensamento, a questão histórica, cultural é que acaba justificando esses números. Mas olhando para esses números e olhando a realidade, dizia há pouco tempo que agora é possível ver muita gente a se formar, ou seja, muitas mulheres a se formar. Por exemplo agora para a atualidade, é difícil uma mulher ingressar para a carreira universitária?

ENTREVISTADA: Não, assim como pode ingressar para qualquer área. Não poso dizer que é difícil mas que é possível ingressar assim como é possível ingressar para qualquer outra carreira. Na carreira de docente universitária, sinto que a mesma dificuldade que existe se é que há dificuldade de emprego, há dificuldade de emprego para qualquer área. Então não é o facto de ser mulher. Há dificuldade de ter emprego hoje em dia mas se há preparação sinto que não pode haver dificuldade, não.

PESQ: Em última análise, havendo dificuldade não é difícil (telefone chamando).

ENTREVISTADA: Sinto que não haja dificuldade colocada a mulher ensinar no ensino superior porque de princípio se se procura um químico, ou uma pessoa preparada para a área de biologia, se é homem ou mulher com aquelas qualificações exigidas, se concorrer há-se ingressar.

PESQ: Ou seja, do ponto de vista das políticas, não existem barreiras.

ENTREVISTADA: Por mim, não vejo barreiras. Pode haver dificuldades no momento de trabalho mas barreiras como tais, não vejo nenhuma.

PESQ: Na sua concepção, o que é ser docente mulher? Uma docente universitária mas mulher num contexto em que o corpo docente é majoritariamente formado por homens?

ENTREVISTADA: Ish, é muita insistência nesta de é majoritariamente formado por homens. Entendo, mas sinto que ser docente mulher no contexto da realidade atual, é uma alegria, é um desafio e é uma responsabilidade a dobrar. A mulher aqui é chamada para ser educadora também, não é só para ser mulher na sua qualidade de mãe, na sua qualidade mãe, na sua qualidade de lado feminino, mas é chamada a ser todas essas coisas. Olhando para muitas das idades que entram na universidade hoje em dia são idades de juventude que está chamada a dividir os momentos de escola e outras aventuras e a mulher aí é chamada estar presente como educadora. Falo talvez por outras responsabilidades assumidas em que tenho auscultado várias situações, desde as jovens que tem dificuldade de pagamento de suas propinas mensais. Digo jovens porque é muito raro vir um rapaz a reclamar por atrasos nos pagamentos das propinas porque é sempre a mulher, que depende do outro para pagar a escola. Então temos de estar ai a usar o nosso papel de mulher e até a usar as experiencias das nossas dificuldades para cativar esta mulher a não desistir. É comum ouvir mulher com tendência de querer desistir, simplesmente porque é casada, e o homem não entende porque ela deve sempre ir ao grupo de estudo, porque tem que voltar muito tarde, porque tem de acordar cedo, abandonar alguém para ir fazer trabalhos de escola. Tudo isto vai ocorrendo nesta mulher e eu olho para mim e digo mas porque que não se entende que este trabalho, estudo que ela está a fazer é uma preparação para melhorar a vida da própria família? Então há esta tendência de colocar barreiras e dificuldades, infelizmente. Ainda hoje, percebemos que há doutores e maridos que quando estão em casa já não ajudam as mulheres para elevarem o seu nível. Colocam uma série de dificuldades sempre para mostrar que eu já trabalho e não é o caso de te preocupares com isso e que aliás, não sinto necessidade nisso. Hmm. Pode não sentir hoje mas a vida pode vir a mostrar necessidade. Aliás, eu acho que se um traz sal e o outro traz peixe,

formamos uma panela um pouco maior que se pode partilhar mais do que esperar uma proveniência apenas. Há, porque meu marido vai trazer. Então, tenho vindo a sentir que há em nós como mulheres, a responsabilidade de levar a sala a matéria, mas também levar a sala o nosso exemplo, bom exemplo. Levar a sala este modo de ser, se calhar para tirar da cabeça de alguns homens a ideia de que eh, as mulheres não falam na sala, eh, as mulheres não são capazes. Tudo vai recaindo aí e por isso que nos meus temas, matéria de currículo, pedagogia, aproveito as vezes puxar essas matérias de género para estarem lá presentes, trazendo-os na sala mesmo para serem discutidos como uma forma de apoiar as mulheres que estão na sala e mostrar a elas que são capazes e que não precisam esperar para ser admitidas por pena mas devem lutar para serem capazes de mérito mesmo.

PESQ: E ao mesmo tempo aproveita-se também os próprios homens, porque muitas vezes me parece que nesse debate sobre o género, falamos mais das mulheres e esquecemos que os homens precisam também de uma educação e que esse machismo, essa tendência do homem desvalorizar a mulher, nasce também da falta de uma educação, daí que essas abordagens acabam ajudando tanto para as mulheres, sobretudo, mas também para os homens porque penso que também precisam.

ENTREVISTADA: Pois é. E de facto aproveitamos porque é o erro que se comete quando se trata do assunto género. Digo isso porque de tanto querer lutar para terminar um problema, acabamos provocando outro mas a realidade é que aproveitando ali a sala, atingimos a eles e damos recado para os outros.

PESQ: (Risos). Essas perguntas são muito relacionadas e podem parecer até repetitivas mas acabam nos ajudando a perceber uma e outra coisa. Considerando esta masculinização nessas instituições de ensino superior, quais são os desafios que enfrenta no decurso da sua prática pedagógica relacionados com o facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: Bom talvez antes não concordar com a masculinização da docência pois como dizia não é houve uma política de que na docência queremos só homens ou queremos maioritariamente homens. A história marcou que tivéssemos mais homens que mulheres porque eram poucas as concorrentes para várias vagas. Então dizer que quando pensamos masculinização parece estarmos a dizer que houve uma política que limitou a entrada das mulheres na docência. Mas em todo caso como é que me sinto como docente universitária nesse meio é de forma tranquila. É verdade que gostava de ter mais colegas mulheres, talvez para defendermos alguns direitos em comum porque quanto mais vozes poderíamos ser mais ouvidas naqueles assuntos mesmo banais de tomada de decisão, de aspetos ligados a que escolhas fazer para uma instituição. Porque uma coisa é pensar do ponto de vista de mulher para formar outras mulheres e outra coisa é pensar dentro de muitas propostas masculinas, também incluir esta ...(pausa - interrupção).

PESQ: Então, retomando, os principais desafios que enfrenta enquanto docente universitária e ao mesmo tempo mulher.

ENTREVISTADA: São desafios comuns de uma pessoa que trabalha com jovens, adultos e trabalhadores. Penso que o facto de ser mulher nos leva ter uma sensibilidade diferente. Custa-me muito por exemplo dizer perdeu o teste porque se atrasou ou porque estava doente ou por outra coisa. Digo isso porque muitas mulheres podem faltar a aula, ao teste, por causas relacionadas ao facto de ser mulher e isso de um lado para nós as mulheres, nos leva a ser tolerantes e por um lado isso nos redobra o trabalho. Do lado dos colegas eu sinto que há uma tendência de nos tratarmos sempre como colegas e nunca senti uma imagem de muita diferença entre os géneros. Sempre sinto um atendimento em reuniões, em convívios e percebo que a nossa presença como mulheres é uma presença querida que até faz falta porque quando os colegas percebem que temos uma reunião e como já somos poucas e porque falta uma mulher decide-se não se fazer porque percebe-se que só haverá uma ideia do lado e não do outro, então sinto que há esse respeito desse

lado como mulher e do meu lado particularmente trabalho tranquilamente porque não encontro dificuldades em relacionar-me com os colegas homens.

PESQ: E em relação a docência universitária. Que desafios isso acaba criando. O facto de ter de pesquisar, preparar as aulas e ao mesmo tempo fora da universidade tem de desempenhar outros papéis.

ENTREVISTADA: É aqui onde começa um pouco da dificuldade das mulheres mas tudo depende de como nós concebemos o trabalho, digo do lado família nesse caso porque é necessário conciliar e é esse um dos desafios meus e nossos. Conciliar e sem deixar coxo um lado a favor do outro mas acabamos fazendo feliz/infelizmente. Porquê? Porque como dizia, a universidade puxa por nós e não há que dizer que por motivos familiares não preparei a aula. Não posso chegar em frente dos estudantes e dizer isso. É mais fácil eu dizer, por motivos de escola, chego tarde a família. É mau mas pelo menos é um daqueles males que pelo menos tentamos compensar aos fins-de-semana e outros momentos e tentamos também buscar essa conciliação dentro da família entendendo que por causa deste trabalho tenho este tempo limitado dentro da família mas o pouco tempo que eu deva estar dou-o com energia para ver se criamos aquele défice que criamos ao longo dos dias de ocupação. Esta conciliação é verdade que não é tarefa fácil, mesmo tentando dizer que nos entendemos e vamos conciliar, há sempre lado que nós achamos lesado que achamos que devíamos sempre tentar encontrar um formato de trabalho que nos leve a sermos igualmente família e dar-mos totalmente na família a dar-mos totalmente também no trabalho. Digo família e não só porque há outros eventos sociais que nos abdicamos deles porque não podemos. Aos sábados tem casamentos, xitiques, tem convívios vários e até visitas familiares que exigem viagens e a pessoa acaba dizendo vão me desculpar e sempre somos aqueles que apresentamos as desculpas em nome do trabalho no ensino superior, porque não é um trabalho de natureza adiável, no qual posso adiar esta parte porque vou resolver num outro momento. Existe sempre a planificação a avaliação. Todos os dias

existem tarefas, então sentimos que esse é um dos grandes desafios, a conciliação da vida do trabalho e a vida social.

PESQ: Eh! Uma pergunta um pouco sensível. Alguma vez foi assediada por um colega seu?

ENTREVISTADA: Felizmente não. Pode ter acontecido uma tentativa de assédio não por colegas mas por utentes da instituição, posso assim dizer. Digo aqui porque é mesmo uma tentativa de assédio que a pessoa percebe que é. Somos adultos e percebemos quando a tendência é essa mas encontramos sempre mecanismos de defesa. E um dos mecanismos é encontrar um atendimento já preparado a este tipo de pessoa não de forma isolada mas de forma mais grupal, fazer perceber a pessoa que nós também já percebemos mas que fique do seu lado porque há outros compromissos mais importantes.

PESQ: Olhando para a sua trajetória profissional, alguma vez sentiu-se discriminada pelos colegas pelo facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: Felizmente não. Sinto-me sempre acolhida. Até nalgum momento posso dizer que até me sinto mal nalguns casos, não num mau sentido mas num bom sentido. Veja que há situações em que as pessoas dizem que é preferível que seja ela, como se dissessem ela a mulher. Não sei se é isso que se chama discriminação positiva. Digo que é isso porque percebe-se que há momentos que há votação só porque se quer uma representação feminina. Mas há também momentos que percebemos que os colegas mostram alegria de ser representados por uma mulher. Mas enfim, discriminação como tal mesmo no sentido de murmurar dizendo que ahh, tomou-se uma decisão, e não fui consultada por ser mulher, isso nunca senti. Posso dizer que depende do carácter das pessoas também, porque pode se dizer que querem estar por dentro. Digo isto porque é necessário não só esperar estar envolvida. Há momentos em que a mulher deve procurar se envolver. Algumas mulheres reclamam pelo facto de pensar que ahh, não me disseram nada ahh, sei lá o quê. Não disseram mas ouviu algum cheirinho da coisa que procure saber mais e

acho que isso faria qualquer pessoa pensar que se calhar esqueceram de o alertar (homem ou mulher) e a pessoa percebe que se calhar é um esquecimento humano, natural não porque vamos deixar aí de lado.

PESQ: Voltando ao assédio. Alguma vez foi assediada por estudantes?

ENTREVISTADA: Nunca percebi (risos). Há estudantes com tendências de ir até ... mas sabemos colocar barreiras. Mas ser assediada não. Do lado dos estudantes percebo um respeito. Também as posições que nós ocupamos, a idade também. Não é por acaso que é bem ter uma idade superior aos estudantes porque começam a se questionar, mas por onde eu entro aqui, o que digo, então nunca percebi. E a nível da sala, eu particularmente faço questão de falar sobre isso, como se fosse uma das regras do jogo. Posso falar brincando e quem se sente atingido percebe logo. Por exemplo nós somos obrigados a dar número de contacto aos estudantes, somos obrigados a dar e-mail, somos obrigados a atender os estudantes em particular mas já deixamos claro que é assunto de escola e somos casados e bem casados (risos), então é como se dissesse atenção/cuidado não há espaço aqui (risos continuados). Então eles acabam brincando: ehh, já não tenho chance, eh, eh, eh, brincando, brincando.

PESQ: Ok! Nessa nossa realidade em que o ambiente universitário em si, é verdade que no caso da UP-Maxixe, temos vindo a assistir no caso dos estudantes, a presença feminina mais do que masculina, ou seja, generalizando as instituições de ensino superior, até agora, os números mostram que sempre mais homens que mulheres. Qual é a imagem que os estudantes homens tem de si enquanto professora?

ENTREVISTADA: A imagem que os estudantes têm da professora, ephaa, teríamos de perguntar a eles (risos). Fica difícil mas nas poucas avaliações que nós fazemos porque temos aquele hábito de final do ano, final do semestre fazer aquelas avaliações pedagógicas, aquelas avaliações que os estudantes fazem, tenho recebido bons feedbacks, alguns até me comovem. Ahhh, porque professora

dedicada, professora é mãe, professora que se mostra aberta para com todos, então, isso mostra que existe um espécie de estima pela pessoa e sentem a responsabilidade da pessoa e em si ajudam também a tomar essa responsabilidade. E não têm medo de dizer, quando não gostam de um determinado assunto. Eu me recordo de uma turma onde disseram que a professora é boa só que demora dar-nos feedback nos testes e isso foi um puxão de orelhas muito bom (risos continuados), porque ajudou. Nestes dias quando eu recebo uns testes me coloco uma meta, uma data e comprometo-me a não passar por essa data e isso ajuda porque é uma espécie de alerta também e nos ajuda que estamos com estudantes que confiam e não têm medo de dizer o que sentem e isso é bom.

PESQ: Por parte dos estudantes, já sentiu algumas situações preconceituosas ou constrangedoras?

ENTREVISTADA: Para mim não, mas para os estudantes sinto isso (PESQ: entre estudantes), entre os estudantes mesmo. Nunca percebi do meu lado para com eles mas entre eles e as mulheres existe essa tendência. Mesmo nas intervenções Há tendência de as poucas mulheres que falam são as únicas e aquelas que ainda não falam as vezes recebem algumas conotações. Em outras palavras nessas conotações eles percebem que aquelas que não falam na sala só estão aí para aumentar o número e que não estão mesmo nível com eles e isso me entristece porque só piora a situação das poucas que querem avançar, então seria bom que esses debates, se calhar os resultados desta pesquisa fossem também ao encontro de algumas palestras que ajudem a sensibilizar, debater, e a colocar em mesa bem limpa que olha você é estudante e seja homem ou mulher, tem todos os mesmos direitos, a mesma dignidade e mesma inteligência. Mesma como quem diz porque todos tem inteligência o que a diferencia são os níveis e não é porque existe nível das mulheres e nível dos homens mas o nível de qualquer pessoa que tem o seu nível de inteligência independentemente de ser o que é em termos de gênero.

PESQ: Já sentiu algumas dificuldades de crescimento profissional?

ENTREVISTADA: Não posso dizer que sim em termos diretos mas indiretamente posso dizer que sim porque não é fácil crescer profissionalmente sempre na linha de ser mulher. Eu acho que os homens, tem mais liberdades. Tenho recebido por exemplo propostas para fazer um curso A ou B, C em situações que obrigam a deslocar-se. Acho que talvez para os homens torna-se muito fácil pegar a mala e correr atrás desta oportunidade mas já não é coisa fácil para mim abraçar qualquer tipo de proposta, eu devo analisar muito, sozinha primeiro e depois com a outra parte e depois tentar ver é realmente conveniente para o momento, quer dizer, entra tudo isso em jogo e acho de alguma forma coloca a pessoa numa situação de limitação profissional. Não só de estudar fora, mesmo em realidades internas, o desempenho pessoal, a pessoa por ser mulher por vezes se sente na necessidade de fazer trabalho mais e esquecer que está cansada de livros, cadernos e chegar e tomar o seu papel de ser mulher. E isso é a mesma pessoa que faz então não podemos retirar da cabeça que também retira aquela energia que teria um homem de acordar as 3 e escrever 2, 3, 10 páginas, enfim. Então há de alguma maneira que não imposta por ninguém, mas pela condição de ser mulher, mãe e que ao refletir nas consequências do que tem de fazer e para não colocar em risco outras situações, prefere dizer não, não vale a pena.

PESQ: Já ocupou algum cargo administrativo?

ENTREVISTADA: Por acaso sim e isso também sobrecarrega (risos), (PESQ: Acaba tornando-se num outro desafio), sim, um desafio a ter em conta e mesmo nesse cargo administrativo posso dizer que é mais uma aprendizagem e mais uma conciliação de outra compreensão. Se olho só a universidade do lado ser professora, só, responsável da área do assunto pedagógico posso dizer que posso ter umas exigências de outra natureza, se olho do lado administrativo, olho para outras exigências, então existe esta luta dentro de mim dizendo, como professora, eu gostava de ter isto e aquilo mas administrativamente falando sei que esse tipo de decisão não se pode tomar, então acaba sendo uma aprendizagem, uma conciliação de necessidade e superação, enfim difícil de explicar mas quero com isso dizer que

foi uma sorte ter conseguido fazer essas duas coisas porque eu talvez seria a pior barulhenta, reclamadora de tudo quanto acontece mas com esta situação acho que foi uma maneira de dizer mas é preciso compreender que há isto então não pode exigir isto (risos).

PESQ: A pertença a um determinado género, influencia para a determinação de alguns cargos administrativos?

ENTREVISTADA: Julgo que não. No meu caso não influenciou. Foi mesmo ocupação de cargo tendo em conta qualificações necessárias. Mas na vida, como temos conversado com as colegas, sinto que nalgumas realidades isso ocorre, até mesmo no ensino superior em que uma tarefa não se diz claramente que não pode ser mas diz-se, não, veja bem, pense bem, quer dizer se um novo diretor é colocado numa instituição, a primeira coisa é pensar em alguém que possa realizar uma tarefa e pensa num homem, logo a primeira. Depois, vem a ideia de que ahhh, mas para misturar um pouco, para não parecer que é todo o clube masculino, vamos colocar uma mulher, só para não parecer... então isso leva-nos a pensar que afinal não é por mérito mas porque só quer um tempero aí no meio (risos).

PESQ: Ou seja de forma explícita não ocorre mas implicitamente da para perceber isso ...

ENTREVISTADA: Sim, sim. Subtilmente passa por alguns pensarem que ahh, temos de ter flexibilidade por aqui e as mulheres não podem ser flexíveis, capazes de ter exigências, enfim isso. Mas porquê não?

PESQ: Se calhar as mulheres podem ser mais exigentes, olhando também para o facto de serem donas de casa, ehh...

ENTREVISTADA: Eh, são melhores e boas gestoras, até porque essa boa gestão que procuram fazer em casa treina-as para uma gestão mais dura, mais ampla.

PESQ: Tem algum domínio das TIC's?

ENTREVISTADA: Domínio, posso dizer que consigo me arranjar no mundo das TIC's, não me sinto perdida. Não sou *expert* mas o necessário para as aulas, para o contacto, enfim.

PESQ: Mas no seu entender, dominar as TIC's garante uma vantagem para ingressar na carreira universitária?

ENTREVISTADA: Garantir, garante. É verdade que nesses últimos anos, fala-se muito das TIC's e elas ocupam um bom espaço e aliás escolhemos como lema para as nossas jornadas desse ano: o papel das TIC's no ensino; ou formando com base na tecnologia, mesmo para mostrar que numa realidade como a desses séculos, não podemos trabalhar sem o domínio da tecnologia. Garantem-nos o quê? Primeiro o contacto com os estudantes, a flexibilização das próprias aulas. Tudo o que nós fazemos, a preparação das nossas aulas já não é como na escola secundária onde se diz: tenho um caderno para a minha planificação. Não. Aqui, a planificação é diretamente feita no computador e não só, os livros que nós temos, não são suficientes para os temas que devemos debater então devemos pesquisar, então a própria tecnologia também nos ajuda na relação com as outras instituições que já trataram de determinadas matérias e assim favorece também a comunicação com o estudante, estamos a falar de situações de ensino a distância então nisso sem dúvida é necessária a tecnologia para agilizar este tipo de ensino. Então, sinto que ainda devo aumentar o domínio que tenho porque ainda é muito baixo mas gosto e apelo aqueles que rejeitam porque sinto e senti estudantes do terceiro e quarto ano que quando pedem um tema, um trabalho, eu fiz de propósito, dividi um livro que devíamos ler porque é base, dividimos em capítulos e dividimos para melhorar a apresentação e rigorosidade no tempo, cada um ia apresentar 5 slides e só isso foi tarefa muito difícil para aqueles estudantes. Dei-me conta disso porque na hora da apresentação chamavam o jovem que preparou os slides e perguntavam para ele: ahh, como eu faço aqui. Só para fazer correr os slides era um problema, então, gostaria de encorajar muito mesmo aos estudantes que só vai ajudar e melhorar

muita situação de comunicação que se tornaria difícil se dependêssemos apenas do sistema tradicional de comunicação.

PESQ: Olhando para a diversidade cultural no ambiente universitário, será que é difícil ser docente num ambiente assim de muita diversidade?

ENTREVISTADA: É difícil mas é agradável. Nos primeiros anos sinto que temos um trabalho de conciliação dessas culturas. A riqueza cultural, muitas das vezes, não é entendida como tal. Muitos estudantes isolam-se. Ora eu venho de Maputo, ora eu venho de Cabo Delgado e sou pobre. Chama-se pobre porque vem de Cabo Delgado. O porquê mesmo, não sei. Bom existe também a tendência de se dizer que a capital é dona de tudo, então quem vem da capital, tem tudo. E mesmo sem ir a outras províncias, dentro da mesma província há esta tendência de dizer que ora eu sou da tribo A, eu sou *machope*, sou *matswa*, sou bitongo, (PESQ: sou de origem indiana), eu sou pura, eu sou português desde os primeiros anos da minha vida, ... e só isso já é motivo para deixar alguns na inserção dos grupos. Quando você propõe a formação dos grupos nas salas. Os primeiros grupos que se forma, são daqueles de origem aproximada, então nosso trabalho, nosso desafio tem também sido aproveitar nas aulas, mesmo que não seja minha área, antropologia como tal, mas tenho tendência de aproveitar as aulas de pedagogia para falar sobre o relativismo cultural, a questão da riqueza cultural, o facto de estarmos numa universidade que o sentido seria esse mesmo de abertura para a universalidade. Então sinto que os primeiros anos é que são difíceis para essa integração porque acho que fora, há esta tendência de cada um de se considerar mais que o outro mas com os anos vejo que esta tendência diminui.

PESQ: Ok. O que gostaria mais de nos dizer, relacionado com as suas trajetórias profissionais enquanto docente universitária nesse contexto em que a presença feminina no corpo docente é literalmente invisível? (risos continuados).

ENTREVISTADA: Ok. O que gostaria de dizer é que temos de nos valorizar uns aos outros e sobretudo dizer que nós mesmas as mulheres, devemos nos valorizar.

Ninguém há-de vir de fora para dizer que você tem valor e olha que ser professora universitária tem esta e aquela vantagem. Somos nós mesmas que temos de colocar em mente que temos aquela tarefa e responsabilidade e mostrar isso. Isso não significa que ser professora implica ser faltosa porque está a atender a criança, ora porque o marido está doente. Não, ele também não falta quando eu estou doente, então não é o caso de eu faltar todas as vezes que há qualquer um mínimo impedimento porque sou mulher e hei-de encontrar a justificação, não. Também não quero com isso dizer que temos de ser desumanas, tirar aquele lado nosso de ser sensíveis, não é isso. Mas o ser sensível não quer dizer que vamos chegar sempre tarde em tudo, preparar mal as pessoas porque somos mulheres, não, isso não justifica. E também dizer que enfim, o ensino superior é exigente e requer de nós mulheres, essa capacidade de sermos versáteis e não é só colocar-se naquela posição de ahh, já que sou professora não posso fazer isto. Deve lembrar que é professora mas é também membro de uma sociedade, é membro de uma família, então temos de saber conciliar, temos de saber conviver com essas situações de maneira muito tranquila e não pensar que tem que apagar todos os fogos. Somos bombeiros mas também não podemos nos desleixar completamente de tudo e apelar para que as poucas mulheres que estão na docência deem o seu máximo, o seu exemplo e que considerarem o homem como colega, não como um inimigo.

PESQ: Muito obrigado por este tempo que nos concedeu de cerca de uma hora, estamos a falar de 50 minutos. Bom imaginávamos que fosse pouco tempo mas, enfim, levamos alguns minutos a mais.

ENTREVISTADA: Obrigada eu pela conversa e companhia.

Anexo 4 - ENTREVISTA 4

PESQ: Bom dia, professora!

ENTREVISTADA: Bom dia.

PESQ: Como já lhe havia adiantado, gostaria aqui de fazer uma entrevista que está no âmbito do meu projeto de doutoramento. O tema da pesquisa é docência, género e ensino superior. Aqui queremos perceber das trajetórias profissionais das professoras universitárias. Então, primeira coisa, gostaríamos de saber, eh, sem dizer-nos o nome, a idade, anos de experiência na docência, sua área de formação, o nível académico.

ENTREVISTADA: Ehh, eu tenho 48 anos. A docência iniciei em 2010, minha primeira experiência. Portanto, estamos em 2017, tenho 7 anos de docência e estou formada em filosofia. Tenho formação em filosofia na área da antropologia filosófica e desenvolvi mais sobre o personalismo de Emanuel Mounier, isto é, o personalismo comunitário que tem que ver com a pessoa e a sua relação com os outros na comunidade.

PESQ: Muito bem. Acho que já pela área de formação vamos ter muitos subsídios para estas questões que temos aqui que fazem parte dessa entrevista para esse projeto de doutoramento. Uma questão que nós gostaríamos de perceber é que como se sabe, para qualquer profissão exige-se uma formação, agora na área da docência no ensino superior, para que alguém abrace esta carreira de docente universitária (o), há alguma formação que se exige que tenha?

ENTREVISTADA: Sim, antes de tudo, a formação voltada para o ensino, tem que ter a formação psicopedagógica, ter ao menos uma formação para saber como se programar e planificar como docente. Nos tempos que estudei, fiz filosofia mas numa universidade que tinha como vocação própria a educação. De maneira que não só fiz

filosofia pura e também porque o meu tema era mais direcionado a educação da pessoa para a comunidade, então tive muitas cadeiras relacionadas com a educação como a pedagogia, a psicologia do desenvolvimento, a didática geral, essas cadeiras mais para a área de ensino de maneiras que tenha estas duas faces para poder enfrentar a área do ensino. Para além de que a filosofia enquanto tal, é mesmo direcionada para o ensino.

PESQ: Estava mais ou menos a relatar a sua experiência de formação, enquanto filósofa e ao mesmo tempo alguém que foi preparada para ensinar filosofia (ENTREVISTADA: Sim), mas deixando de lado a sua experiência, para ser professor (a) universitário (a), exige-se alguma formação, basta uma licenciatura, um mestrado e a pessoa pode ir logo trabalhar?

ENTREVISTADA: Talvez eu estou equivocando a sua pergunta, mas volto ainda a dizer que exige-se sim, uma formação. A formação antes de tudo científica (PESQ: exato), exige-se não só a formação científica mas a formação do saber estar e saber ser e saber fazer para poder fazer face a essa situação do ensino e não só, existem capacitações que nós vamos tendo para poder aumentar essa formação que nós temos.

PESQ: Então, para dizer que a formação psicopedagógica é indispensável.

ENTREVISTADA: Sim, é indispensável. É isso que eu estava a dizer antes, por isso que estava a integrar estes aspetos porque sabendo que a filosofia é mesmo para ensino mas não bastava, eu tinha também que fazer a parte psicopedagógica que integrou as cadeiras relacionadas com a educação.

PESQ: Ok, vamos a outra questão. O que lhe motivou a ingressar para a carreira de docente universitária? Poderia por exemplo ser professora do ensino secundário, do ensino primário mas está aqui, no ensino superior, o que lhe motivou a seguir esta carreira?

ENTREVISTADA: Na verdade não é que a motivação é mesmo uma coisa de base. É que tendo estudado, tinha que entrar na carreira de docente universitária. Para dizer a verdade, eu não tive como vocação o ensino, tive como vocação outra carreira que é medicina, mas sempre aquela coisa de querer estar a serviço do outro. Essa é uma coisa que tenho sempre. E acho que o ensino é este estar ao serviço do outro, porque se não fosse isso, o ensino não é que nos dá o quê, do ponto de vista material, o salário que nós temos, somos para os outros, então, mais tarde fui percebendo que não pensei logo no ensino, pensei na filosofia. Porquê a filosofia? Porque na filosofia eu entendi que poderia encontrar a mim mesma, neste caso, o homem, neste caso, entender o homem, que é a partir de mim que sou homem e isso significa que entraria em contacto com a realidade do homem, esse homem que está em relação com o *cosmos*. Entender a vida do homem. A filosofia me ajuda muito a isso. E nisso, para poder fazer entender o homem quem ele é, precisa entrar naquela dinâmica de compreender e comunicar para podermos todos entender quem é esse homem. Não estou a filosofar mas a realidade é essa. O ponto de partida foi este homem outro e o que está em mim também. Então, esse desejo de querer ajudar, de querer descobrir o mundo, onde ele habita e depois de descobrir transformar. É essa coisa que tenho e tive sempre mesmo na vocação anterior, ajudando a recuperar a vida tinha possibilidade de poder se transformar este homem.

PESQ: Então, para dizer que o maior motivo pelo qual ingressou para a carreira universitária tem sido esta ideia de estar para os outros. Então, no ensino universitário, encontra maior facilidade de desenvolver essa possibilidade.

ENTREVISTADA: Sim, encontro maior possibilidade de desenvolver esta parte, estando ao serviço do homem, estando ao serviço da ciência. Cada dia que eu estou em contacto com os estudantes penso que esta é a missão mais bonita que existe, ser docente, muito linda, porque cada dia, você sente que está dando um novo homem. Ou seja está criando um novo homem e está fazendo com que a sociedade de transforme, está fazendo com que o homem se realize. Realizando-se do ponto de vista científico e também do ponto de vista humano. Porque nós não estamos

aqui apenas para transmitir conhecimentos e informações, somos também educadores. Então esse aspecto para mim é muito importante, entre transmitir a ciência e ao mesmo tempo colocar-me como educadora e ao mesmo tempo que eu me deixe educar (PESQ: Exacto). Isto para mim é muito importante porque eu costumo dizer sempre aos meus estudantes que não podem me ver como possuidor de conhecimentos. Eu estou aqui para transmitir porque tenho autoridade científica, porém, tenho também que aprender convosco, então, um professor, deve antes de tudo reconhecer que um professor e antes de tudo um educador (PESQ: e um aluno), de facto, e um aluno, essa possibilidade de Aprendizagem mútua que é sublinhada por Paulo Freire. Paulo Freire aprender muito de Emanuel Mounier, ele bebeu muito no espírito mounieriano através de Paul Richer, então eu encontro essa dupla ligação entre os dois grandes educadores que o educador é ao mesmo tempo educando.

PESQ: Uma outra pergunta. Olhando para o corpo docente que nós temos, quer a nível local, quer a nível do nosso país, observa-se que o número de docentes do sexo masculino é relativamente superior ao número de docentes do sexo feminino. Na sua opinião, o que pode explicar essa disparidade, porque há muitos docentes universitários do sexo masculino e pouquíssimas docentes universitárias?

ENTREVISTADA: Eu penso que essa é mesmo uma questão que parte da base, do aspecto cultural, devíamos ver porque, pelo menos a partir do país onde eu estava, já nas escolas primárias, existe aquele professor que se chama maestro, a tendência é de ser ter mais mulheres porque compreende-se que a mulher é aquela que tem espírito materno, então, são mais maestras que os homens e isso se faz ver também no ensino superior, tem muitas mulheres, não digo que são mais que os homens, porque já no ensino superior, é diferente. Porém, são mais mulheres em relação a nós aqui em Moçambique. Porquê que o número dos homens é maior que o número das mulheres no nosso país, penso que poderia ser também por toda a África. Eu penso que a questão aqui é cultural. Porquê? Quem estuda, antes de tudo? Quem tem possibilidade de estudar, não são todos. E muitas das vezes a mulher não tem

tido oportunidade de estudar porque se parte do pressuposto de que a mulher é para cuidar do lar, da casa, dos filhos e se parte já desde pequena. Sempre diz-se a mulher, você não precisa de ir estudar, porque deve cuidar da família, quem deve estudar o homem porque você mulher, só irá cuidar da família. Então somos educadas assim e a mulher sempre procura esconder-se por detrás das actividades da casa que no desenvolvimento intelectual, de maneiras que existem mais homens estudados que mulheres. Hoje estamos em 2017 mas ainda estamos a discutir isso, essa discriminação da mulher no âmbito da formação. Muitas mulheres acabam tendo filhos mais cedo porque a tendência da educação é aquela a mulher é feita para a família, então o homem é que pode trazer o sustento familiar e a mulher recebe aquilo que o homem traz. Neste caso podemos falar no ponto de vista financeiro. O homem é quem traz o dinheiro, a mulher, recebe, cozinha e come-se, cuida da educação das crianças e o homem é que vai. Muitas mulheres estão nessa condição. Porém, vê-se hoje em dia também uma pequena mudança, tipo pequena mas para mim é muita. Moçambique está a mudar no sentido de que muitas mulheres, já têm acesso e estamos a ver que as mulheres agora estão em vanguarda, estão a crescer, quanto a isso.

PESQ: Então em poucas palavras, o que justifica essa disparidade é mesmo uma questão cultural, do ponto de vista da educação do género. Um género é educado para uma coisa e o outro género é educado para uma outra coisa e acaba não havendo a possibilidade de progressão por parte do género feminino. Ok ehh, mas olhando de novo para esses números dissonantes da presença feminina no corpo docente universitário moçambicano, no seu entender é difícil para as mulheres entrar na carreira de docentes universitárias em Moçambique?

ENTREVISTADA: Até que acho que não é o problema de dificuldade para ingressar na carreira, porque as políticas estão viradas para isso, é encontrar o produto já. Eu penso que existam muitas mulheres formadas. Por exemplo aqui na UP Maxixe, preferiríamos que existissem mais docentes mulheres. As políticas já existem mas o

problema é que poucas concorreram em relação aos homens, penso que é isso, poucas concorrem.

PESQ: Ou seja, isto também liga-se a uma questão histórica.

ENTREVISTADA: Sim, é uma questão histórica. Nós no curso de filosofia (eu era diretora do curso) queríamos mais mulheres mas não tínhamos mais mulheres e não só, existe um processo de selecção. E as mulheres que vieram naquela altura, não tinham as qualificações necessárias para poderem entrar.

PESQ: Não seria também a questão de medo das próprias mulheres de concorrer?

ENTREVISTADA: Do ponto de vista psicológico mas tudo isso ligado ao quê, ao facto de que nós temos que nos libertar. Esta emancipação que está a se exigir é que deve existir mesmo a emancipação mas quem deve se emancipar é a própria mulher. Não é o homem quem deve emancipar a mulher. É verdade que nós fomos subindo mas quem deve dar esse salto de emancipação é a própria mulher. Eu mesmo, ao lado de um homem, talvez posso esconder-me atrás dele porque ainda existe aquela mentalidade negativa, isto porque como dizias, o problema é cultural e histórico. Então temos aquela tendência de sempre estar por detrás do homem, de maneiras que sempre quando chamam-nos e nos inscrevemos para concurso, sempre temos aquele medo, será que hei-de conseguir? Universidade! Tento ou não tento? E muitas acabam desistindo. E não só, logo no processo de aprendizagem, não nos lançamos para aprender mais. Não posso ser pessimista e negativa, porque existem meninas. Por exemplo nós agora temos muitas meninas e melhores que os homens aqui na universidade e isso significa que a mulher já vai percebendo que precisa emancipar-se na sociedade.

PESQ: Na verdade, um facto curioso é este. Ultimamente há mais mulheres na Universidade entretanto, quando chega o momento de selecção para a carreira universitária, parece que muitas não vão concorrer a essa carreira.

ENTREVISTADA: Acho que vão concorrer. Também nós estamos a crescer quanto a formação. A minha geração já passou. Esta última, há-de ser diferente.

PESQ: Ok. Na sua opinião, o que é ser docente mulher num contexto em que o corpo docente é maioritariamente formado por docentes homens?

ENTREVISTADA: Muitas vezes eu vivo isso com um espírito normal, quer dizer, me sinto muito bem, porque me sinto as vezes, rainha no meio dos homens (risos continuados) e costumo brincar com os meus colegas, dizendo: eu sou a vossa rainha e muitas vezes me faço mimar. É bonito estar no meio dos homens. Ao mesmo tempo que precisa também ter posição, ter personalidade, se não vamos sempre voltar a nos sentir aqueles minoritários, viver na menoridade, sentir-se caminhar junto com o homem. E isso que temos de fazer e é isso que tento fazer. As vezes não consigo mas tento fazer.

PESQ: Ok. Considerando a masculinização da docência no ensino superior, em geral aqui no nosso país e em particular aqui na nossa universidade aqui na Maxixe, quais são os desafios que enfrenta no decurso da sua prática pedagógica relacionados ao facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: talvez eu seja ingénua, nem? (risos) Mas não sinto assim tantos desafios, talvez possa ser subtil que na minha óptica de filósofa salto e vou-me embora mas as vezes tenho sentido alguns desafios, por exemplo na distribuição de tarefas, muitas vezes não se olha (estou a falar do meu curso) para longe. As vezes pensa-se que ela é mulher e não é capaz, mas volto a repisar, quem deve dar o salto, não são os outros, talvez por causa da minha formação, eu não posso dizer que não consigo fazer alguma coisa porque os outros não me consideram. Você, o quê que faz para que a coisa não aconteça mas o facto de pensar o que faço como mulher para que a coisa não seja assim.

PESQ: Mas o desafio em si existe, porque pelo facto de ser mulher, ora essa coisa não pode fazer, ora aquilo.

ENTREVISTADA: Sim, o desafio existe.

PESQ: Para além desse desafio há um outro?

ENTREVISTADA: Não, não há.

PESQ: Continuando com as perguntas. De que forma o outro, o colega, olha para si, ou seja, qual é a imagem que os seus colegas homens têm de si sendo mulher professora na universidade?

ENTREVISTADA: Eu acho que me olham como mulher e como colega. Do ponto de vista científico me olham como colega e do ponto de vista afectivo, também me olham como colega.

PESQ: Aqui vai uma pergunta que podemos considerar muito sensível. Alguma vez foi assediada por colegas?

ENTREVISTADA: Nunca.

PESQ: Tendo em conta a sua trajetória profissional, disse que começou a sua experiência profissional como docente em 2010, será que alguma vez se sentiu discriminada pelos colegas homens pelo facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: Hmmm! Eu não sei se é pelo facto de ser mulher, ou pelo facto de ser pessoa (risos continuados). Sabes, há uma coisa que eu gosto de dizer, talvez porque eu gosto é dizer as coisas de forma direta. Por vezes se vê que não reconhecem a posição que eu tenho, como professora doutora, antes de tudo, como diretora do curso de pós-graduação, pesquisa e extensão. Mas eu não penso que é por ser mulher, por vezes penso que é também por causa da minha simplicidade. Então, deixo os outros agirem como querem, com muita naturalidade que por vezes esqueço/esquecem o que eu sou. Quem deve criar essa figura que põe medo, sou eu. Agora, não sei se é por ser a doutora mulher ou não e também ocupando aquele espaço enquanto mulher.

PESQ: Mas no fundo já sentiu algum foco de discriminação?

ENTREVISTADA: Sim, sinto, sinto. Não é que senti, mas sim, sinto. Mas isso não levo em muita consideração porque sou mulher, talvez porque me apresento em jeito simples e ao mesmo tempo digo que não vou deixar de ser assim porque se eu mudasse de ser o que eu sou, isso significaria eu negar aquilo que eu sou. Então, cabe a cada um considerar o que quer da minha simplicidade e como quer considerar essa minha simplicidade. Mas eu sempre serei assim, não pelo facto de ser mulher, ... e depois não são todos, são algumas pessoas e não posso dizer a instituição porque são algumas pessoas. Como também pode acontecer com um homem que sente que não estão a lhe pensar como é, mas isso é normal.

PESQ: Ok. Nesses anos de trajetória, será que tem algumas experiências que pode nos relatar de situações constrangedoras ou preconceituosas que sofreu por parte dos colegas, talvez uma experiência, assim.

ENTREVISTADA: Eu tenho um defeito. Quando não gosto de uma coisa eu falo, falo hoje e passou. Esqueci. Não gosto de repisar coisas, principalmente quando são coisas que não condizem com a minha personalidade. Quando é uma coisa que não gostei, disparei, falei ai mesmo e acabei. E você vai ficar desiludido porque eu não vou tirar nada do que digo. Mas lhe digo a verdade, não estou a me recordar de episódios negativos. Na minha vida decidi que coisas assim não são construtivas por isso logo, deixo para lá.

PESQ: Sim, é normal. Ehh, uma vez que já disse antes, se calhar essa questão não seja muito pertinente. Já sofreu assédio por parte dos estudantes?

ENTREVISTADA: De estudantes? (PESQ: Sim). Mas esse não é assédio sexual, quer dizer, pedir-me para ajudar para passar, e que depois me dava uma recompensa, isso sim. Já tive essas propostas mas não passaram porque não sou desse tipo, não estou para isso.

PESQ: Ok. Voltamos a questão de género e relação com os estudantes. Qual é a imagem que os estudantes têm de si enquanto docente universitária mulher?

ENTREVISTADA: É uma imagem muito positiva. Eu encontro muito amor nos meus estudantes. Me adoram como professora e me chamam mãe. Sou a mãe do curso de filosofia. Eles me acompanham a todo momento. Eu sou uma pessoa que fica doente a todo momento e sempre eles vêm e vem visitar a mãe deles. Se entro na sala, sempre eles dizem, chegou a nossa mãe e por onde passei também nos outros cursos têm um grande afeto. E eu as vezes me sinto assim, porque como eu disse antes, a minha simplicidade é muito profunda quando encontro pessoas que me louvam tanto, que me veneram tanto. Não venerar, mas esse respeito e aproximação e com isso me sinto mais feliz e ao mesmo tempo mais humilde e as vezes me pergunto, mas será porque dou alguma coisa ou o quê, porque do ponto de vista científico, também devo interrogar-me. Será que estou a transmitir ciências de maneiras que me queiram bem tal como eu espero. Mas como mulher, até me dizem, a nossa única filósofa e com isso, e me sinto feliz.

PESQ: E essa área de filosofia também, não me traz muitas referências femininas, então, o facto de ser filósofa, num contexto em que os filósofos não são tantos então acho que isso acaba contando também para esta amabilidade que os estudantes demonstram. Mas passando, já sentiu algumas dificuldades de crescimento profissional?

ENTREVISTADA: Sim, já alguma vez e até agora estou a sentir.

PESQ: Quais?

ENTREVISTADA: Profissional. Do ponto de vista mesmo de docência. Eu entendo crescimento profissional do ponto de vista mesmo académico e científico. Se estou em altura daquilo que é o meu nível. Se estou em altura de transmitir aquilo que gostaria que os meus estudantes aprendessem. Sim, estou sempre em crise.

PESQ: Agora, não é exatamente nesta perspetiva. É na perspetiva de progressão, de mobilidade, mas na carreira.

ENTREVISTADA: Estou vivendo agora dificuldades. Eu fiz o doutoramento em 2014 mas até agora sou assistente estagiária. Já viste uma coisa dessas? Isso me dói muito. As vezes penso em abandonar a função que estou ocupando porque acho que me faz perder muito tempo e eu poderia usar esse tempo para a investigação científica porque gosto muito de ler e não estou a ler. Então esta dificuldade de leitura e me faz ficar nervosa muitas vezes, porque eu gostava de ter aís conhecimento e eu não estou progredindo do ponto de vista científico, nem do ponto de vista académico e nem na mudança de carreira. Porque eu passo a ser aquela docente que transmitia aquilo que conhece porque não estou atualizando e o trabalho que estou a fazer me ocupa muito tempo para investigar e nem estou a progredir do ponto de vista de carreira. Então são dificuldades que estou a viver mas tem uma coisa de tudo isso. Eu continuo a me manter, então como eu dizia, estamos para o serviço mas o serviço também exige compensação.

PESQ: Já ocupou algum cargo administrativo?

ENTREVISTADA: (risos). Eu entrei em 2010 e para além de ocupar a carreira de docência, ocupei também uma função, quer dizer, tive uma função que é aquele de dirigir o curso de filosofia. Então naquela altura não tinha filosofia e fui eu a introduzir o curso, como diretora do curso de filosofia e permaneci 4 anos. No segundo semestre de 2013, deixei porque fui fazer o doutoramento. Voltei em 2015 e entrei na direção para pós-graduação, pesquisa e extensão, como diretora adjunta. Até agora estou lá. E ainda, sou diretora do curso de mestrado em filosofia.

PESQ: Para dizer que não há dificuldade de ocupação de cargos administrativos por mulheres.

ENTREVISTADA: Isso sim, de facto. As políticas Moçambicanas e as da UP, tendem a olhar para o género feminino nessa perspetiva de desenvolvê-lo. Isso para dizer que estamos mais integradas nas actividades da instituição.

PESQ: Na tua opinião, a pertença a um determinado género, influencia na indicação de professores para ocupar alguns graus administrativos?

ENTREVISTADA: Eu penso que o princípio (vou primeiro filosofar), de mérito, de ver se aquela pessoa pode ou não ocupar uma determinada tarefa ou não e não só, tem também aquela parte de confiança. O superior pode ver que confiando aquela pessoa, pode corresponder a esta determinada função. E a outra coisa última é que tem de facto hoje do ponto de vista das políticas internacionais e nacionais que se deve olhar para o género feminino mas não é que é do género feminino que se deve pegar só e colocar. Antes de tudo, deve sobreavaliar-se aquilo que eu referenciava. A questão do mérito e da confiança.

PESQ: Tem algum domínio das TIC's?

ENTREVISTADA: Uso só e simplesmente na óptica do utilizador.

PESQ: Estamos mesmo nesse âmbito. Domina as TIC's na óptica do utilizador?

ENTREVISTADA: Sim, sim.

PESQ: Dominar as TIC's na óptica de utilizador lhe garante alguma vantagem para ingressar na carreira de docente universitária? Considerando que a universidade é um lugar de pesquisa, hoje em dia a pesquisa é feita via TIC's. Então será que ter este domínio das TIC's dá-lhe alguma vantagem para ingressar na carreira de docente universitária?

ENTREVISTADA: Sim, sim. De facto, não só para entrar na carreira universitária mas também para estudar. Para estudar eu precisei das TIC's.

Interrupção (Pelo Diretor da Universidade).

PESQ: Quais são as vantagens que as TIC's podem oferecer?

ENTREVISTADA: A pesquisa em si, no sentido que se você quer atualiza-se, vais a internet e lá temos muitos livros eletrónicos e encontras todas as áreas que você

quer pesquisar, que você quer saber e já tens a biblioteca em si. A comunicação também via e-mail. Tenho me comunicado com os outros para trocar informações relacionadas a docência, ligadas a minha função em si e se não há internet eu fico agitada (risos), porque não consigo trabalhar. Esse é um instrumento importante, mas muito importante mesmo e muitas das vezes recomendo os meus estudantes a utilizarem a internet para buscar os conteúdos porque lá existem muitos e ao mesmo tempo a fazerem uma análise crítica dos conteúdos que encontram na internet e uma análise crítica do uso das TIC's. Então, tem esse todo trabalho e ao mesmo tempo é um desafio, porque a nossa educação, hoje, encontra-se sem saber se está ou não está, sou eu como docente ou é o mundo eletrônico que vai substituir-me. Então esse desafio faz com que o professor se prepare mais, investigue mais e junto a essa investigação, procure também reinventar mais.

PESQ: Ou seja, as TIC's em si, são já um desafio. Isto é para além de facilitar os conteúdos, criam a necessidade de o professor estar sempre a par daquilo que é produzido.

ENTREVISTADA: Sim. E você procurar reinventar mais a sua experiência. Por isso a experiência também conta. Enfim é um desafio muito grande.

PESQ: Ok. Considerando que estamos, aqui, numa universidade multicultural, ou seja, é possível encontrar aqui dentro indivíduos, quer docentes, quer estudantes, de vários contextos culturais. O que significa estar a trabalhar nesse contexto multicultural.

ENTREVISTADA: Significa uma riqueza, e significa também desafio e significa também ter uma posição aberta. Significa abertura as diversidades, as diferenças e ao mesmo tempo saber conciliar estas diversidades para saber formar um único homem.

PESQ: Uma unidade na diversidade!

ENTREVISTADA: Sim, isso mesmo, uma unidade na diversidade, obrigada pela palavra.

PESQ: Ok. Estamos mesmo a terminar. Há alguma coisa que gostava de relatar das suas memórias, da sua trajetória de 7 anos aqui, como docente universitária.

ENTREVISTADA: Bom, dizer que me sinto muito feliz de ser docente. E sinto-me construída como docente, porque como eu digo, nos meus cursos sempre tenho uma coisa nos cursos onde eu passo. Quando chego ao final do semestre tento a fazer uma pequena análise crítica, uma avaliação do semestre. Me avalio. Não tenho medo de dizer quem sou, o que fui, como me avalio, o que não gostaram, então os meus estudantes foram me ensinando a ser docente por causa disso. Eu lembro que no primeiro ano foi muito difícil mas fui me deixando guiar por eles mas ao mesmo tempo sem deixar de lado a questão autoridade. Essa autoridade que não é autoritarismo. Quer dizer, ter uma postura própria. Então, fui me deixando dizer e fui me formando como docente. E até agora me deixo formar como docente, por isso que eu dizia que sou educada, então, me sinto constituindo-me docente e ainda não sou. Então é isto que estou a dizer. E ao mesmo tempo que com os meus colegas também estou a aprendendo muito e a direção também onde estou também vou aprendendo muitas coisas. Quer dizer, tem muitas coisas bonitas que feias. O relacionamento humano, o relacionamento intelectual que vou tendo com os colegas, os estudantes e o ambiente em si. São essas coisas.

PESQ: Muito obrigado, por ter-nos concedido essa entrevista e que durou cerca de 45 minutos. Nem sempre se tem esse tempo para conversar, então mesmo agradecemos de forma muito profunda essa disponibilidade.

ENTREVISTADA: Agradeço eu pela possibilidade e contribuir. Penso que vou contribuir para a sua tese e esperamos que tudo corra bem.

Anexo 5 - ENTREVISTADA 5

PESQ: Boa tarde.

ENTREVISTADA: Boa tarde!

PESQ: Como disse antes, estamos aqui a fazer uma entrevista sobre docência, género e ensino superior. O que nós estamos a procura de verdade é procurar perceber as trajetórias das professoras universitárias, desta nossa delegação, digamos, desta nossa universidade. As primeiras informações que eu pediria são relativas a idade, aos anos de docência, área de formação, nível académico, só isso.

ENTREVISTADA: Ok. Tenho 25 anos de idade e 4 anos de docência universitária. Área de formação, ensino de contabilidade e finanças e Administração e Marketing. Nível académico, licenciatura.

PESQ: Muito bem. De princípio não é muito comum encontrar muitas mulheres ligadas a essas áreas.

ENTREVISTADA: Agora nem tanto. Agora o difícil é encontrar essas áreas aliadas, falo de administração e marketing. Muitas das vezes, o marketing é uma área exclusiva não diretamente associada a outra mas por exemplo por causa do autoemprego, muitos começam a aderir para a contabilidade por ser uma área que permite também o autoemprego.

PESQ: Ok. Vamos a uma pergunta introdutória. Para qualquer profissão exige-se uma preparação do ponto de vista profissional. No caso da docência no ensino superior, há alguma formação específica que se exige para além daquela científica?

ENTREVISTADA: A prior que se exige, neste momento não está a se observar muito, que seria a formação pedagógica, como tal. Eu tive a sorte de me formar numa universidade que é pedagógica, então, algumas das situações ligadas especificamente a docência, acabei vendo em algumas cadeiras pela natureza do

curso que fiz. Porque estamos agora de contabilidade e finanças mas na verdade o curso é ensino de contabilidade e finanças, então, nos primeiros anos, tivemos cadeiras ligadas a pedagogia, ligadas a didática mas também tem se observado no ensino superior, situações de docentes que não tem nenhuma preparação específica para docência. São formadas numa determinada área e porque existem universidades que estão a precisar de pessoas que lecionem aquelas cadeiras, desde que tenha formação naquela área de interesse não precisa necessariamente ter alguma instrução ou alguma formação de âmbito pedagógico, didático para estar lá a dar aulas. Estamos a falar de alguém que pode ter feito simplesmente matemática. Se existe uma universidade que está a precisar de um docente formado em matemática, ele automaticamente participa de um concurso público, é admitido e vai para lá. Quer dizer nesse processo de admissão, não existe necessariamente como um dos requisitos alguma capacitação na área de docência.

PESQ: Ok. Mas no seu ponto de vista, um dos requisitos para o ingresso, deveria ser este de ter a formação psicopedagógica.

ENTREVISTADA: Deveria sim, porque ter conhecimentos para si, é diferente de procurar transmitir o conhecimento para os demais, quer dizer, para quem, não teve nenhuma preparação psicopedagógica, pode ter dificuldades, até pode ter domínio de uma determinada matéria mas porque não tem ferramentas ou não conhece as metodologias no processo de ensino e aprendizagem, pode enfrentar dificuldades sérias para fazer a devida transmissão ou compartilhar esse conhecimento que tem, então, de certa forma eu acho que seria importante. Não sendo considerando como requisito mas a partir do momento em que este indivíduo ou este docente é admitido para a carreira de docência, que passasse antes para uma capacitação ou uma formação psicopedagógica para aliar o conhecimento que tem com as técnicas e metodologias de ensino virado para o ensino superior, porque também há esta diferença. Por exemplo, no ensino geral e no ensino superior, os métodos, as técnicas são específicas de cada um dos sectores.

PESQ: OK. Isso já é bom. Agora, o quê que motivou-lhe a ingressar na carreira de docente universitária?

ENTREVISTADA: Numa primeira fase foi colocado como um desafio, porque enquanto mais nova, tinha duas profissões que eu automaticamente tinha riscado: ser professora e trabalhar na medicina. Eram duas áreas que eu tinha riscado. Quer dizer eu ainda não havia definido uma carreira mas tinha a certeza que estas duas não queria, mas no âmbito do meu processo de formação, por estar a estudar numa universidade pedagógica, já no primeiro ano temos as práticas pedagógicas, porque numa primeira fase é só observação da área estudantil, depois assistência a algumas aulas mas quando fomos a prática pedagógica III, houve aquela necessidade de assistir algumas aulas mas também lecionar algumas. No meu caso, eu escolhi um instituto e uma cadeira prática, no caso foi cálculo financeiro e foi um grande desafio porque era um instituto onde tinham lá adolescentes e jovens, alguns até de idade superior ou igual a minha. Tenho não sei é felicidade ou infelicidade de ter uma estatura média (risos ...), então, foi um desafio e eu me perguntava como é que vou encarar estes alunos na sala de aulas porque alguns desses quando olham para mim, vêm uma criança, vêm pela estatura, pela idade, do nosso nível, então, foi um grande desafio numa primeira fase, ainda antes de engrenar necessariamente ainda antes de engrenar na docência do ensino superior. É incrível que só levei susto nos primeiros 15/20 minutos. Depois disso, eu relaxei e aproveitei e descobri que a área da docência é uma área muito interessante porque tu sentes necessidade de aprender e de buscar conhecimento. Tens prazer de partilhar e aprendes com a experiência dos outros. Quer é uma área que tens oportunidade de aprender e ensinar todos os dias. Então, depois dessa experiência, ganhei gosto, tanto é que logo que terminei a primeira especialização, me foi feito um convite pelo chefe do departamento para monitorar junto com um docente, uma cadeira. Foi uma experiência incrível.

PESQ: E logo aceitou, sem pensar duas vezes ...

ENTREVISTADA: Não chegou a ser sem pensar duas vezes, porque foi me colocado o desafio de uma cadeira que de certa forma eu não tive muito contacto com ela porque o docente que nós tivemos, era um docente que trabalhava para ONG e nem sempre vinha a Universidade e teve a situação de por questões profissionais ficar um tempo sem vir a escola. Então, foi uma cadeira que eu tive pouco contacto mas mais uma vez aceitei isso como um desafio que eu tinha que correr atrás e era uma oportunidade de eu compensar aquilo que eu não tive. Então, fui como monitora e apaixonei-me e quando fizeram convite para ser docente não pensei duas vezes.

PESQ: (Risos ...) Então, em poucas palavras, o gosto ...

ENTREVISTADA: O gosto pelo aprendizado, porque é uma área onde aprende-se todos os dias.

PESQ: Ya, de facto, para quem lhe conhece, é mesmo desafiante entrar no ensino superior mas essa é uma verdade quase que universal das instituições do ensino superior em Moçambique. Muitos docentes são tão jovens e é interessante ...

ENTREVISTADA: E pela particularidade de ter que lecionar no período pois laboral onde temos lá adultos, quer dizer eu estava lá perante pessoas que tinham idade dos meus pais, tinham idade dos meus tios. Quer dizer era possível entrar numa sala e a minoria ser pessoas da minha idade, então, ter que aprender como lidar.

PESQ: Ya, foi de facto desafiante. Agora, vamos a outra pergunta aqui. Olhando para os números do corpo docente, no geral. Observa-se que o número de docentes do sexo masculino é relativamente superior em relação ao número de docentes do sexo feminino. Em sua opinião, o que explica essa disparidade? Porque existem mais docentes homens que mulheres.

ENTREVISTADA: Seria difícil dizer as razões exatas. Primeiro porque, por aquilo que é número da população como já sabemos, existem mais mulheres do que homens, mas temos a situação de que ainda existem questões culturais que

impedem a mulher de progredir naquilo que é a escola, numa primeira fase. Ainda temos nas zonas rurais, aquelas situações de raparigas que não vão a escola ou que em casa já está determinado que só pode estudar até sétima ou décima segunda classe. Temos situação em que em muitas zonas do país ainda não temos universidades e quando é colocada esta questão de que uma mulher estudar, tem de sair da sua residência, da residência dos seus pais para viver noutra cidade, pode até ser na mesma província mas deve viver noutra cidade, noutra distrito, fora do olhar dos pais, e isso coloca-se já como uma limitação e isso reduz o número de mulheres que tem acesso, numa primeira fase como estudante. Então, já vai reduzindo aqui o número. Depois, temos aqueles que tem acesso ao ensino superior como estudantes mas muitas ainda tem receio de ir por cursos a carreira docente. Acredito eu que em parte é pelo medo. Costuma-se dizer que as mulheres têm maior sensibilidade em comparação com os homens. Então, muitas mulheres ainda têm dificuldades de encarar o outro num sentido de igualdade. Ainda tem um certo sentimento de inferioridade, Então, não se consegue ver líderes. Não se consegue ver numa sala, atenções completamente viradas para a carreira. Então eu acredito que a questão do medo, de não querer correr riscos, de certa forma reduz muito, tanto é que aquelas que acabam ingressando para a carreira de docentes, se formos a ver, são aquelas que já era eram ou estavam na educação antes de entrarem para o ensino superior. Tem se dito que as áreas que nunca param de contratar são a saúde e a educação. Então, fez décima segunda, tenta entrar na faculdade e não conseguiu, vai concorrer na saúde ou vai concorrer psicopedagogia para ser professora do ensino primário, nos níveis não muito superiores. Então, estas, vão dando aulas, trabalhando. Muitas delas se formos ver, é por meio de bolsa da escola ou do sector. Aparece esta oportunidade de já estou na área educacional e já estou a dar aulas, tem esta oportunidade de progredir e acabam engrenando. Então é por isso que existem poucas mulheres na área de docência por opção. Quer dizer, muitas delas é por continuidade. Mas o medo conta muito.

PESQ: Questões culturais. Ok.

ENTREVISTADA: É o sentimento de inferioridade. A mulher ainda tem esta barreira.

PESQ: Ou seja ainda não consegue olhar para questões de direitos humanos, estar em pé de igualdade.

ENTREVISTADA: Sim. Não acredita nas suas próprias capacidades. Ela para e diz eu frente de 40 pessoas não sou capaz.

PESQ: Ou seja ainda leva consigo este sentimento de dominação, de julgarão em relação ao homem. Ok. Passando. Tendo em conta esses números dissonantes da presença feminina no corpo docente universitário, no seu entender, é difícil para as mulheres ingressar na carreira de docente universitária?

ENTREVISTADA: Não, não é. Eu acredito que nesse aspecto de ingresso, estão em pé de igualdade do homem.

PESQ: Ou seja de ponto de vista das políticas, não há ...

ENTREVISTADA: O que difere estes dois, é que a mulher tem medo de arriscar. Ela ainda se sente pequena. Ela ainda se menospreza e não acredita nas suas próprias habilidades e capacitações mas eu acredito em termos de políticas e requisitos, em termos de capacidades, está em pé de igualdade, tanto é que está em igualdade e noutras em superioridade tanto é que se formos a ver, essas que tomam coragem, quando chegam lá, elas é que estão em frente. Então, eu acredito que em termos de oportunidade, não existem barreiras. É só o facto de nós mesmas que acreditarmos que somos capazes.

PESQ: Ok. Na sua concepção, o que é ser docente mulher num contexto em que corpo docente é formado maioritariamente por homens?

ENTREVISTADA: Eu vou falar particularmente de mim. Nestes 4 anos eu trabalho no mesmo departamento mas já tive oportunidade de lecionar noutra departamento. No meu departamento, temos a situação termos um número muito inferior de mulheres mas por incrível que parece, quando estamos numa reunião em nenhum

momento me sinto limitada, não consigo me sentir aquilo que eu estava a dizer que muitas mulheres tem, falo de me sentir pequena, comparativamente a ... Eu me sinto em pé de igualdade com os homens e quando a cada semestre se pudesse surgir mais uma mulher, seria algo motivador, é algo bom. Uma das coisas por exemplo, gostaria de ver um bocadinho mais ... não sei sou eu que está por fora do que está a acontecer, vou falar um pouco da nossa delegação. Na diretoria, temos mulheres, mas por exemplo nos chefes dos cursos, eu sinto falta de uma mulher, como responsável de um curso. Porque se já temos uma mulher como docente na sala de aulas que para mim, está em igual capacidade que um homem, gostava de poder ver no organigrama da nossa universidade mulheres, como chefes dos cursos. Ainda sinto que há um pouco de falta disto?

PESQ: Não é também o facto de serem poucas que algumas não apareçam. Algumas ocupam alguns cargos.

ENTREVISTADA: Pode até ser mas não acredito que seja isso (risos ...), queria ver pelo menos mais duas mulheres aí como chefes de cursos (risos ...). Não que não existam. A nossa delegação tem mulheres nos cargos de confiança, gestão e chefia. Temos no Registo académico, Temos no ponto mais alto da Universidade e outras noutros sectores, que são mulheres, mas está a faltar um pouco aqui (risos ...). Então, docente mulher, eu vejo alguém com capacidades para partilhar os conhecimentos. E tem uma característica que eu gosto muito nas mulheres. A persistência e o gosto por fazer bem. O gosto por fazer bem porque ela como docente mulher, corre atrás, ela sente que tem uma dificuldade num determinado aspecto, numa matéria. Ela não se acomoda. Está preocupada em correr atrás. Está preocupada em dar o melhor de si. Eu costumo dizer que as mulheres tem uma política de ou não faz, mas se decidir fazer, faz bem, procura mesmo fazer o máximo de si e eu acredito que a docente como mulher faz isto, da mesma forma que ela procura cuidar bem da família, da casa, ela procura dar o melhor de si como docente. Ressalto, não estou a dizer que os homens não fazer bem.

PESQ: Ok. Considerando esta “masculinização” da docência, quais soa os principais desafios que enfrenta no seu dia-a-dia, relacionados com o facto de ser mulher.

ENTREVISTADA: Eu não consigo ver barreiras. Como ser docente, pelo facto de ser mulher, eu não consigo ver barreiras, só não sei se não consigo ou não me permito ver. Eu só consigo me ver como docente e a trabalhar para isso.

PESQ: Então não encara nenhum desafio?

ENTREVISTADA: Por ser mulher, não. Eu acredito que eu encaro os mesmos desafios que um docente homem encara como docente. Quer dizer, na sala de aulas, nós temos vários tipos de personalidades que de certa forma nós temos que procurar entender, moldar e saber relacionar dentro da sala de aulas, estes vários tipos de personalidade mas nunca conseguissem ter por exemplo pré-conceitos ou um certo nível de menosprezo pelo facto de ser mulher. Por ser docente mulher, não. Eu sinto que aqueles pequenos comportamentos que enfrento com alguns estudantes, são os mesmos que os meus colegas homens enfrentam. Ainda não consegui sentir um que estivesse a me tocar pelo facto de ser mulher.

PESQ: Se calhar entraríamos num outro âmbito. Talvez pelo facto de não ser casada, talvez isso não interfira. Ou seja estou a imaginar uma outra professora que é mãe, casada. Será que não poderia enfrentar alguns desafios, porque a carreira de docente exige muito. Não sei se estou a pensar de forma errada mas quero acreditar que se uma professora é casada é mãe e abraça a carreira de docência, tem dificuldade de ...

ENTREVISTADA: Eu particularmente, olhando nessa vertente, não tenho tido muitos problemas porque ainda não sou mãe, ainda não vivo maritalmente. Vivo com minha mãe e irmãos, pessoas que me apoiam muito. Como bem disse, a carreira de docente exige muito. Tanto é que as vezes eles estão em casa a conversar e eu estou completamente desligada deles. Porque tenho de estar a ler, porque devo preparar aula, porque devo investigar, porque preciso estar atualizada. As vezes

peço para colocar um programa porque a matéria me interessa e me pode ser útil, então, eles não colocam barreiras, então, eu nesta vertente não tenho tido muitos desafios, porque tenho este apoio por parte da minha família. Não vivo maritalmente mas o meu parceiro tem me ajudado muito nisso. Ainda não constitui problema no tipo de relacionamento que eu tenho com as várias vertentes. Neste momento ainda consigo conciliar e moldar. Muitos desses talvez por me conhecer, porque muito antes de ser docente. Não sei dizer porque antes tinha riscado a docência, não sei porque, mas uma das coisas que eu mais gosto de fazer é de aprender. Então foi sempre assim, não ter tempo para determinadas coisas porque estou aqui a procura de conhecimento, tanto é que âmbito da minha formação quanto tive de estudar no período pós-laboral eu disse não, preciso me ocupar de dia, preciso fazer cursinhos. Então as pessoas em meu redor já sabem como sou. É incrível que em casa, por vezes há divisão de trabalho e nem me contemplam. (PESQ: Já sabem que a sua ocupação de ... exacto). Eles automaticamente me excluem como quem diz (Se ela tiver disponibilidade vem mas melhor não contar com ela). As vezes elas dizem, se tiveres disponibilidade vem. Por vezes minha mãe faz programas e só me despedem. Então ainda não sinto muito isto exatamente por isso, porque as pessoas ao meu redor compreendem. Então o facto de ser mãe ajuda muito porque acho que as docentes mulheres e mães têm muitos desafios que eu ainda não enfrento (risos ...).

PESQ: Ok. Como dizíamos, há mais docentes homens que mulheres. A pergunta é, de que forma o outro, neste caso o colega, olha para si. Ou seja, qual é a imagem que os seus colegas tem de si?

ENTREVISTADA: Eu não consigo notar um tratamento diferenciado do meu colega para comigo ou do meu colega para com outro colega homem. Eu percebo um tratamento igual. Ainda não percebi questões de diferenciação por questões de género. Nestes quatro anos ainda não. Talvez por ser poucos.

PESQ: Vamos a uma pergunta um pouco sensível. Alguma vez foi assediada por um colega seu?

ENTREVISTADA: Não.

PESQ: Ok. Como não, então vamos passar. Tendo em conta a sua trajetória profissional no contexto universitário alguma vez se sentiu discriminada pelo facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: Também não, pelos colegas não.

PESQ: Nem algum episódio que se recorde, de uma situação preconceituosa ou constrangedora que tenha passado?

ENTREVISTADA: Não, Graças a Deus não. Onde eu estou a trabalhar nos últimos 4 anos, graças a Deus é um departamento onde reina a harmonia. Não sei se é pelo facto de nem sempre nos encontramos por trabalhar em ... A grande parte 98%, com os quais tenho contacto, trabalhamos no período pós-laboral, então muitas das vezes só nos cruzamos no corredor, cumprimentamo-nos e acabamos nos encontrando como um todo quando temos reuniões. E essas para nós que trabalhamos em tempo parcial são 3 ou 4, fora aquelas que podem ocasionalmente aparecer, então, nunca tive e graças a Deus espero não ter nenhum episódio. Pelo contrário as situações em que nos encontramos, são situações engraçadas, troca de experiencia, ainda não tivemos um aspecto negativo, nem pelo facto de mulher, nem pelo simples facto de como docente, termos entrado e já ter situações de choque. Pelo contrário, lá temos muito a questão de apoio, de autoajuda. As vezes estou a supervisionar um estudante mas naquela semana por circunstâncias de saúde ou outras não posso dar a atenção que queria dar aquele trabalho. Porque nós temos a conduta procurar ficar menos tempo com o trabalho. É incrível que se seu pego no celular ou qualquer meio de comunicação, procurando a ajuda de um colega, facilmente terei. Seja para uma outra colega mulher, seja para um colega homem, terei o mesmo nível de aceitação. Tive e tenho a sorte, já ouvi, que em outros departamentos pode haver choques entre docentes, e isso é natural porque é um ambiente de trabalho de diferenças mas graças a Deus até hoje, não tenho razoes de queixa.

PESQ: Alguma vez foi assediada por estudante?

ENTREVISTADA: Também não. Eu acho que não consigo criar espaços. Não sei exatamente o que faço em concreto, mas graças a Deus, nunca tive esse tipo de situações. Tenho um ótimo relacionamento com os atuais e até com os ex-estudantes, mas é uma relação docente-estudante e depois até pode ser uma relação de amizade, de consultas, de autoajuda, mas nunca tive essas situações.

PESQ: Poderia relatar situações preconceituosas ou constrangedoras por parte dos estudantes?

ENTREVISTADA: Por parte dos estudantes uma das situações que eu costumo deixar bem claro no início do semestre mas que infelizmente quando chega o final do semestre, muitos deles se esquecem é a situação de que não se oferece nota e que cada um deve deste o primeiro dia, valorizar, o seu tempo, o seu esforço, e a única forma de valorizar é estudar. Ou seja, se no fim do semestre você tem 13 é porque você trabalhou até o 13. Eu não estou lá para prejudicar mas também não estou para oferecer nota. Então tem essa situação constrangedora, de receberes uma mensagem de um estudante dizendo ahh, docente falta-me um valor para poder admitir, e isso é muito desconfortável. E a política que eu adoto não me dou o trabalho de responder. Já tive também a situação de receber ameaça que segundo ele, o meu o meu objetivo é ir a sala de aulas para prejudicar e que a família está em dificuldades e eu ainda quero atrapalhar porque vai ter de repetir a cadeira só porque eu decidi isso. Já tive situações de receber ameaças anónimas por parte de dois estudantes mas em anos e em departamentos distintos. Nos quatro anos foram duas situações.

PESQ: Epah, Esperamos que não volte a acontecer. Já sentiu dificuldades de crescimento profissional?

ENTREVISTADA: Não vou dizer dificuldades de crescimento profissional principalmente por trabalhar a tempo parcial. Quer dizer nós que trabalhamos na

docência universitária a tempo parcial, é muito difícil falar de progressão dentro da instituição porque somos meros prestadores de serviço. Trabalhamos em regime de serviços porque é chamado para prestar um serviço e depois pode renovar ou não, naquelas condições, então eu acho que não há espaço para falar da progressão no âmbito em que estou que é e docente universitário a tempo parcial.

PESQ: Em sua opinião, a pertença a um determinado género, influencia ou não para a indicação de docentes ou de pessoas para ocupar cargos administrativos?

ENTREVISTADA: Prefiro falar de forma específica que é a realidade com a qual tenho mais contacto. Eu acredito que neste contexto já não temos muito isto. Quer dizer, por aquilo que ouvi até antes de entrar na carreira de docente, houve épocas em que não só na docência mas que em qualquer sector de atividade, a questão do género influenciava. Quer dizer, ainda não se olhava para a mulher como alguém capaz, mas voltando para o contexto universitário e de cargos administrativos eu acredito que já não se olha para o género, olha-se para questão de competência, habilidade, tanto é que no caso específico desta universidade temos mulheres em números consideráveis nos cargos administrativos.

PESQ: Ok. Estamos no século XXI e uma das características do século é a tecnologia de informação e comunicação. Tem algum domínio das TIC's? Mesmo no âmbito de utilizador.

ENTREVISTADA: Sim, tenho.

PESQ: No seu entender, dominar as TIC's constitui uma vantagem para ingressar na carreira de docência no ensino superior?

ENTREVISTADA: Se garante ou não, não serei capaz de dizer mas é algo que ajuda muito. Porque como já disse já estamos no tempo das tecnologias e tudo gira em torno da tecnologia, inclusive para ter acesso a informação de possível admissão ou de algum concurso para a carreira de docência, um dos locais de acesso a esta informação é a partir das TIC's. Quer dizer, só para ter acesso, uma das formas mais

fáceis, são as TIC's sem precisar deslocar fisicamente a um local. Quer dizer, fazendo o uso das TIC's, teve-se a informação e já também no decorrer, já não é possível estar no âmbito universitário e não ter este contacto com as TIC's. É imprescindível, tanto para si como docente, tanto para facultar essa interação. Você e os estudantes precisam dessas TIC's.

PESQ: Então, fora da questão do relacionamento, do contacto via TIC's. Não existe uma outra vantagem de dominar as TIC's para quem trabalha no ensino superior?

ENTREVISTADA: Permite ter acesso ao próprio conhecimento, se formos a ver, temos muitas bibliotecas virtuais que nós lá podemos adquirir várias informações de âmbito científico e participar de vários fóruns de âmbito académico sem precisar sair de onde nós estamos e mesmo ter acesso aos livros físicos. Quer dizer, poder ir a uma livraria e não encontrar o que procura e adquirir por meio das TIC's. No âmbito universitário é imprescindível. Nós podemos investigar, interagir, estudar, participar de conferências, de fóruns de várias situações de âmbito académico por meio das TIC's.

PESQ: O que quer dizer que quem não domina as TIC's pode estar perdido no ensino superior.

ENTREVISTADA: Pode. Vais ficar muito para trás. Eu acredito sinceramente que fica muito para trás porque perde a oportunidade de fazer o acompanhamento do que está a acontecer.

PESQ: Ok. Estamos mesmo na recta final ... mas como dizíamos antes estamos no séc. XXI e uma outra característica do século XXI é o contacto que tem havido entre povos de diferentes culturas e neste contexto universitário, nesta universidade, é possível perceber que há estudantes que vem de diferentes culturas, de outros grupos étnicos, mas também temos casos de estudantes alguns, podem não existir em todos dos departamentos mas alguns são de outras origens de até fora de Moçambique, falo de indianos, zimbabueanos, congolezes, no contexto da docência,

há docentes que provem de diferentes culturas. Qual é a sua percepção em torno disso, ou seja o que significa para ti trabalhar num ambiente desta natureza?

ENTREVISTADA: É bom, mas é desafiador. É desafiador porque culturas, hábitos, experiências, tudo diferente. Quer dizer é necessário um período de adaptação de ambas as partes. E este período de adaptação pode ser facilmente ultrapassado assim como não. Mas digo que é bom porque há espaço para esta troca de experiência. Eu costumo dizer que na universidade nós não nos formamos apenas de conhecimentos científicos, devemos ter consciência que é a partir de lá que demos saber ser, saber estar. Então, esta mistura de cultura dá-nos oportunidade de enriquecer o nosso conhecimento, não apenas o conhecimento científico mas o conhecimento da própria humanidade, sobre nós mesmos. Nós acabamos a partir do outro a aprender mais sobre nós mesmos. E aparece a oportunidade estou a adquirir conhecimentos sobre a cultura do outro indivíduo, sobre a cultura de outra região, sobre a forma de ser e estar e também a oportunidade de se livrar de certos preconceitos, porque nós por vezes ouvimos certas coisas, na região “x”, fazem isso, mas depois, quando temos contacto com alguém que vive ou viveu aquela realidade que na primeira pessoa pode nos explicar porque que é feito e como é feito, nós acabamos nos livrando de certos preconceitos que tínhamos, relativamente a determinados aspetos. Já se diz que quem conta um conto acrescenta um ponto. Então quando tu ouves na primeira pessoa que é assim e faz-se assim porque ..., quer dizer nós nos enriquecemos não só científica mas culturalmente também e desenvolvemos mais o ser social que o ser humano tem.

PESQ: Mas, assim, na fala, digamos teoricamente é fácil. A prática, acha que é tão fácil conviver num ambiente multicultural como este?

ENTREVISTADA: Eu diria que fácil, não é. Há sempre um período de adaptação. O que acontece é que das pessoas, em função do nível e do tipo de diferença o período da ação pode ser curto ou pode ser longo mas numa primeira fase não é fácil porque é um choque de culturas mas é possível de adaptar. Já se disse que o

ser humano é um ser social. Então, fácil não é mas é necessário e quanto mais tempo levar-se na adaptação, melhor para todos porque aí cada um tem oportunidade de aprender, mais e melhor.

PESQ: Ok. Mesmo para terminar, alguma coisa mais gostaria de falar relacionado com essas memórias, com essas trajetórias digamos na docência universitária, neste contexto em que como disse antes a presença feminina é quase que invisível.

ENTREVISTADA: É bom saber que dos meus estudantes, tem mulheres que estão a abraçar a carreira. Das mulheres que eu tenho contacto com elas, ainda não é docência no nível superior mas estão em institutos, então é bom que uma docente mulher formou outras docentes mulheres. Então é bom, formou docentes mulheres mas formou docentes em outras áreas mas olhando para aquilo q eu acontece não direi que seria frustrante mas já que estamos a falar nesse assunto seria chato que tivesse feito essa pergunta e eu dissesse nos quatro anos, infelizmente não tem nenhuma mulher que saiu dessas quatro turmas e antes não estivesse na carreira docente e nenhuma foi seguiu. Graças a Deus, daqueles estudantes com os quais eu tive contacto nestes quatro anos, tem mulheres, que já eram professoras e vieram formaram-se e continuam na docência. Tem aquelas que não eram docentes, terminaram e agora são docentes, docentes mulheres, Então, eu acredito que o número ainda vai subir e é bom saber disso.

PESQ: Muito obrigado. Terminamos assim. A não ser que tenha mais algo, relacionado com esta temática.

ENTREVISTADA: A dizer não. Talvez um pedido, que ajudasse as mulheres, porque também docente tem contacto com mulheres, que procurasse desmistificar e fizesse perceber aquelas suas estudantes que elas podem ser docentes mulheres e o facto de serem mulheres em nenhum momento pode constituir barreira, eu continuo a dizer isto, muitas tem medo. Pode-se colocar por, exemplo um desafio e perguntar num a turma quem quer monitorar no período pós-laboral e apenas aparecerem homens mas você como docente, tendo consciência de que tem muitas mulheres

capazes mas tem medos. Então eu quero deixar este pedido (risos continuados ...), o senhor passa por várias turmas, faça essas mulheres perceberem que elas são capazes.

PESQ: Na verdade o próprio trabalho é mesmo nesta ideia. Primeiro fazer um estudo para perceber um pouco mais e depois vermos em que podemos atuar um pouco mais e para termos mais mulheres na carreira de docente universitárias. Mas como se diz sempre, cabe a elas em primeira mão, emanciparem-se.

ENTREVISTADA: Estamos a procurar fazer isso.

PESQ: São capazes, continuem assim. Tem competências. Então, mais uma vez, muito obrigado.

ENTREVISTADA: Obrigada eu.

Anexo 6 - ENTREVISTADA 6

PESQ: Bom dia.

ENTREVISTADA: Bom dia.

PESQ: Ehh. Como disse, estou fazendo entrevistas com professoras universitárias. E a entrevista enquadra-se no âmbito do meu trabalho, tese de doutoramento e o tema dessa pesquisa é docência, género e ensino superior. Na verdade nós estamos a procura de perceber as trajectórias profissionais das professoras universitárias. Na primeira parte da nossa entrevista, gostávamos de saber, sem nos dizer o nome (porque a entrevista é anónima), a idade, anos de docência, área de formação, e o nível académico.

ENTREVISTADA: Eu tenho 50 anos, formada em gestão. Como anos de experiencia na docência, tenho 5. Conto outros anos ante de entrar para aqui como docente universitária. Já vinha trabalhando como docente do ensino primário.

PESQ: Contando com esses anos do ensino primário?

ENTREVISTADA: Contando com esses, são 10. No ensino primário foram 5 anos, depois parei por muito tempo, cerca de 15 anos sem leccionar. Mas depois continuei com os meus estudos e optei por fazer a licenciatura e de lá ingressei nessa universidade da Maxixe como docente Universitária, desde 2013.

PESQ: Ok. Não importa se é no ensino primário ou universitário, importa que temos 10 anos de experiência. É verdade que existe algumas diferenças. Mas indo ao que queremos perceber, é verdade que para cada profissão exige-se alguma preparação. No caso concreto do ensino superior, há uma formação específica que se exige?

ENTREVISTADA: Exige-se, mas para o meu caso, não tive uma preparação específica tal, só que no primeiro ano tivemos aquela preparação psico-pedagógica, uma preparação sobre a avaliação. Isso no primeiro ano, mas é uma preparação

para o início das aulas. Depois do primeiro semestre, no início do segundo semestre tivemos também uma preparação psico-pedagógica. Aquela preparação de uma semana só.

PESQ: Mas no seu entender, deveria haver uma preparação para ser docente do ensino superior?

ENTREVISTADA: Sim, é necessária, porque nem todos temos essa possibilidade de ter durante a formação, aquelas cadeiras relacionadas a questões psico-pedagógicas. Somente baseamos naquela formação profissional, mas a formação psico-pedagógica não temos. Então, por mim deveria haver essa preparação porque nem todos temos essa formação.

PESQ: Ok. O que lhe motivou a ingressar na carreira de docente universitária?

ENTREVISTADA: Bom, O que me motivou. Primeiro porque não tinha ocupação, estava em casa e não tinha trabalho então quando apareceu esta oportunidade, tive que concorrer. Segundo ponto é que ingressar na carreira de docente universitário poderia me ajudar a desenvolver a minha capacidade de investigar, ter uma outra visão sobre o que é docente, o que é investigar, ensinar os meus estudantes. Acho que é isso.

PESQ: Ok. Então, diríamos que por um lado a questão de ocupação e por outro a possibilidade de desenvolver ... (**ENTREVISTADA:** Sim, as minhas capacidades profissionais).

PESQ: Ok. Olhando para os números de docentes, observa-se que o número de docentes do sexo masculino é relativamente superior em relação ao número de docentes do sexo feminino. Na sua opinião, o que explica essa disparidade, ou seja, porque existem mais docentes homens que docentes mulheres?

ENTREVISTADA: É difícil explicar isso. Mas nós sabemos que no nosso país, ou também a nível mundial, a mulher é tida como aquela que nasceu, cresceu e tem de

ir cuidar do lar. Não tem daquelas preocupações de trabalho. Quem trabalha é o homem, para cuidar da casa. A mulher fica em casa para ajudar a cuidar dos filhos. Então eu acredito que isso é motivado pela natureza desde o nosso surgimento até hoje. Hoje em dia a mulher vai trabalhar porque é o próprio desenvolvimento e a globalização mas sempre foi isso. A tarefa da mulher foi sempre essa, cuidar dos filhos e da casa, o marido é que vai sempre trabalhar e volta para encontrar que em casa está tudo feito. Como se sabia que a tarefa da mulher era cuidar da casa, poucas mulheres estavam preparadas para ir a escola, procurar um emprego e trabalhar. Ainda tem aquela mentalidade de que “fui feita para cuidar do lar”, trabalhar é segunda coisa, então ainda não estamos preparadas para fazer trabalho do escritório, depois voltar para casa, e encontrar que as coisas ainda estão paradas. Ainda temos aquela mentalidade de que a mulher foi feita para ir ao lar e cuidar da casa. Ainda são poucas mulheres preparadas para estudar, poucas mulheres investigam, mesmo dizendo que há igualdade, mulher pensa que igualdade, mulher pensa que igualdade é fazer aquilo que o homem faz. Mas não é fazer tudo que o homem faz e para fazer isso é [preciso estudar. Mas outras mulheres não sabem que é preciso estudar para poder fazer aquilo que o homem faz.

PESQ: Ok. Tendo em conta esses números díspares, no seu entender, é difícil para as mulheres ingressarem na carreira de docentes universitárias.

ENTREVISTADA: Difícil não é, o que acontece e faz com que as mulheres não ingressem em massa é aquilo que eu já dizia, são poucas mulheres que se entregam e que tem visão de que tem de estudar para poder ingressar e quando as mulheres não tem visão, ficam por detrás porque as mulheres pensam que trabalhar não é comigo. É certo que existem muitas mulheres que são professoras mas é certo que essas mulheres tem um nível básico, médio e ainda não estudaram para ingressarem nas carreiras do nível universitário porque é difícil você ingressar para o nível universitário, o que acontece é que as mulheres ainda não estão formadas para poder ingressar nas carreiras universitárias.

PESQ: Ok. Na sua concepção, o que é ser docente mulher, num contexto em que o corpo docente é maioritariamente formado por homens?

ENTREVISTADA: É complicado ser docente mulher num contexto cheio de homens. É uma responsabilidade muito complicada porque você tem de gerir o tempo de dar aulas a saber que eu aqui estou rodeada de homens (como é o nosso caso aqui), somos cinco se não seis. Então, todos os outros, são homens, quando você olha são homens, então começa a ganhar aquela responsabilidade. Mas quital eu tentar motivar outras mulheres lá fora para poderem ingressar, vamos ser muitas em vez de poucas. A conversa é só com homens. Eu não tenho como dizer, minha colega, só estou a dizer colega, aos homens e assim a conversa é um pouco limitada porque uma mulher com o homem não se expressa livremente de como se expressa quando está com as mulheres, a conversão com o homem é limitada porque nem é tudo que nós conseguimos falar com o homem, então é uma responsabilidade maior porque não temos com quem expressar-se como mulheres. O relacionamento com o homem é bom, não é mau mas somente em termos conversa e troca de experiencia e não como a mulher.

PESQ: Ok Considerando esta presença massiva dos homens em relação as mulheres nesta universidade, em particular, quais são os desafios que enfrenta no decurso do seu dia-a-dia enquanto docente relacionados com o facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: Os desafios, é que eu olho para o homem como um colega que vai me ajudar, um colega que para qualquer dificuldade me desloco a ele e o enfrento digo colega eu tenho aqui esta dificuldade e podes me ajudar naquela dificuldade. E essa parte também é boa para mim, porque ter dificuldades e ir a um colega homem é fácil atender do que a uma mulher. Nós mulheres somos as vezes limitadas a ajudar nesse sentido em termos de trabalho. É muito complicado mas quando é homem é fácil ele te ajudar. O homem diz entra daqui, entra daí, faça desta maneira e faça daquela maneira do que com a mulher. Para mim, homem é mais fácil trabalhar com ele do que a mulher. O homem facilmente ajuda, facilmente indica

bom caminho, facilmente percebe as coisas. É um desafio de facto, porque um relacionamento com homem e com mulher é diferente mas neste sentido de trabalho para mim é um desafio melhor porque melhor encontro aquilo que eu quero no homem, ajudar em termos de experiencia no trabalho.

PESQ: Ok. E relacionando esses desafios, no local de trabalho com outros desafios por exemplo fora do local de trabalho, o facto de ser docente universitária, ser mãe, ser esposa, como é que consegue olhar para esta situação toda porque a carreira de docente universitária é exigente. Não será que ser docente universitária relacionando com outros papeis sociais isso também cria um desafio?

ENTREVISTADA: Cria um desafio de facto para nós que somos já pessoas adultas, temos lar, filhos e temos que atentes os netos por aí e atender a casa. É um desafio mas um desafio que devemos tentar superar, tentar eliminar algumas coisas, porque se sou mãe, sou esposa é que há uma outra coisa lá em casa que eu tenho de esquecer e atender essa parte do serviço, porque se formos a ver, você está aqui no serviço, chega dá aulas e ainda deve continuar a fazer outro trabalho fora de ser docente, mas no dia seguinte tenho de voltar dar aulas a um estudante. AO chegar em casa não tenho outro tempo para fazer trabalhos de casa mas sim ao chegar em casa devo tentar planificar para no dia seguinte vir dar aulas, então essa é um desafio de facto. Mas se você jura ou uma coisa significa que deve tentar conciliar. Mas tento conciliar as três ou quatro coisas. Mas a 100% ser mãe ser mãe, ser esposa, ser docente, ser avó, ser dona de casa. Consigo conciliar mas é um desafio que nós juramos. Na vida é assim. Se você não tem desafio não tem como viver. A vida são desafios.

PESQ: Ok. Dizíamos antes que há mais homens do que mulheres no corpo docente. De que forma o outro, seu colega homem, olha para si. Qual é a imagem que os seus colegas homens tem de si?

ENTREVISTADA: Para mim, tenho sorte de trabalhar com colegas homens jovens, porque jovens já tem outras experiencia de vida em relação aos mais velhos. Os

mais crescidos, como eles começaram a trabalhar sem mulheres dizem mulher não sabe nada, mulher é para cozinhar, mulher é para ficar da casa, essa idade, por exemplo a minha idade, devia estar a cuidar dos netos mas eu digo tenho uma sorte, jovens que tenho aqui na minha instituição, são aqueles jovens que olham para mim como uma colega, como uma mãe, como uma pessoa que admiram e até perguntam como é que uma mulher está aqui a trabalhar comigo jovem. Ainda faz aquele e aquele trabalho como aquele que eu faço. São jovens preparados para trabalhar com mulheres e mulheres. São jovens educados de uma outra maneira diferente daqueles homens de ontem. Para mim, eu estou abençoada, trabalho com jovens que ajudam em qualquer dificuldade, são aqueles que sempre estão disponíveis. Existem outros mas é uma excepção. De facto, as pessoas não são iguais. Mas olho para todos esses jovens que trabalham comigo, são jovens preparados para trabalhar com qualquer (**PESQ**: ou seja, são pessoas que respeitam as diferenças), sim, respeitam as diferenças, se é adulto, se é homem, se é mulher, eles trabalham com todos.

PESQ: Agora vamos a uma pergunta sensível, ... Alguma vez foi assediada por um colega seu?

ENTREVISTADA: (Risos ...). Já, embora ... Mas já!

PESQ: Em que circunstâncias? No local de trabalho, fora do local de trabalho.

ENTREVISTADA: Fora do local do trabalho.

PESQ: Como disse, é uma pergunta sensível ... Agora, tento em conta a sua trajectória profissional aqui no contexto universitário, algumas vez sentiu-se discriminada pelos colegas pelo facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: Será? Não. Pelo facto de ser mulher até posso dizer que não. Talvez pelo facto da idade. Por parte da docência eu acho que não. Não, nunca.

PESQ: Mas essa parte da idade, depois existe a questão de relatar situações preconceituosas ou constrangedoras que talvez tenha ...

ENTREVISTADA: Sim, acontece. Há alguns colegas mas por mim não é por muito. Mesmo por parte da docência há colegas que as vezes dizem mas o quê que sabe aquela aí. O que ela dá.

PESQ: Ou seja, eles evidenciam mais a questão da idade.

ENTREVISTADA: Sim, a idade, mas o que ela dá? Eu acredito que não está a dar nada. O que ela sabe? Não sabe nada. Mas não significa que aquela pessoa quando está naquela idade é porque não tem nada por dar porque a idade da pessoa não influencia nada e eu tenho qualquer coisa para dar. Se nós temos os nossos estudantes e nos avaliam e dar um 10 significa que essa pessoa, tem alguma coisa por dar. Já até o colega pode não dar perfeitamente mas você consegue perceber que essa maneira de falar, há uma discriminação aqui, mas prontos, paciência.

PESQ: Ok. Ainda nesta ordem de perguntas ... Alguma vez sentiu-se assediada por estudante?

ENTREVISTADA: Não.

PESQ: Num contexto dominado pelos homens, qual é a imagem que os estudantes tem de si? Sendo docente mulher?

ENTREVISTADA: Num contexto poucas docentes mulheres, os estudantes dizem-nos docente é sozinha aqui, com essa sua idade como é que conseguiu e como é que consegue conciliar? Nós nem imaginávamos, então isso significa que os estudantes têm aquela coisa de que esta senhora por ser lutadora, é batalhadora daquilo que ela quer. Pode não conseguir na totalidade transmitir na totalidade aquilo que são os conhecimentos que os estudantes esperam porque mesmo os jovens há alguns que não conseguem, mas eles dizem docente é forte, a docente prepara-se, é um exemplo. Não é fácil encontrarmos uma docente desta idade a trabalhar, ainda

com força, por isso perguntamos como é que docente consegue conciliar o trabalho que tem de dar aulas e a sua casa? Então significa que eles admiram o meu trabalho.

PESQ: Então, não existem situações preconceituosas por parte dos estudantes!

ENTREVISTADA: Não, não existem.

PESQ: Já sentiu dificuldades de crescimento profissional?

ENTREVISTADA: Nada. É um desafio e eu só posso dizer que é um desafio e não dificuldade. É um desafio porque sabemos que com essa nossa maneira de trabalhar aqui, você é docente e ainda deve fazer um trabalho administrativo mas de facto é um desafio, e não dificuldade. Em frente é que é o caminho, eu devo tentar lutar e conseguir aquilo que eu quero.

PESQ: Ok. Já ocupou algum cargo administrativo?

ENTREVISTADA: Não é um cargo tal porque nós ainda não somos ... mas sim faço trabalho administrativo. Além de dar aulas faço um trabalho administrativo.

PESQ: Que tipo de trabalho?

ENTREVISTADA: Trabalho da UGEA. De contratações para fornecimento de bens e serviços.

PESQ: Ok. Em sua opinião, a pertença a um determinado género, influencia na indicação de professores para ocupar determinados cargos ou tarefas administrativas?

ENTREVISTADA: Para mim, não, porque no nosso caso ...

PESQ: Ou seja, ser mulher, ser mulher ou ser homem, influencia para que alguém seja indicado para desempenhar essas outras actividades?

ENTREVISTADA: Para mim não, acho que não, não influencia, porque nós temos aqui poucas mulheres e se algumas mulheres não estão a desempenhar é que nem também devem ser todas a desempenhar esses cargos mas temos mulheres a desempenhar esses cargos de chefias e homens também a desempenhar cargos de chefia.

PESQ: Tem algum domínio das TIC's, mesmo no âmbito de utilizador.

ENTREVISTADA: Tenho.

PESQ: Agora, no seu entender, esse domínio das TIC's, garante-lhe alguma vantagem para ingressar numa carreira de docente universitária? Ou seja, imaginemos duas pessoas, um que tem pelo menos o domínio e um que não entende nada de TIC's, há alguma vantagem que se pode ter para ingressar na carreira?

ENTREVISTADA: Eu acho que não, não há nenhuma vantagem porque para eu entrar como docente, aliás, pode porque para você ser docente tem de saber investigar, tem de saber digitar o tal material que você quer para dar o estudante, tem de saber entrar na internet e investigar alguns temas para ir dar os estudantes, facilita se entrares na carreira porque facilita no trabalho de docência, porque para você para ser docente tem de investigar, publicar, e para fazer isso é na base das TIC's que vão te ajudar.

PESQ: Ok. Por um lado, vivemos nessa sociedade que usa as TIC's. Por outro lado vivemos na sociedade em que há muito contacto entra pessoas de diferentes culturas. No nosso caso, aqui na universidade é possível verificar que há pessoas que são por exemplo matswas, bitongas, machopes, machanganas, marongas nyaos, até de diferentes países, italianos, americanos, zimbabueanos, congolese, entre outros. Qual é o desafio que sente em trabalhar num lugar com uma diversidade cultural?

ENTREVISTADA: Ya. É um desafio mas as vezes, eu sinto-me bem porque é fácil aprender. Aprendo este e aquele tipo de vivencia. Aquela cultura e a cultura do outro. Para mim, é um ganho, uma oportunidade que tenho de trabalhar com essas pessoas porque ganho muita coisa, ganho muita experiencia de cada pessoa, cultura deste, cultura daquele. Língua deste, língua daquele. É certo que não conseguimos falar na totalidade mas conseguimos ouvir alguma coisa desses outros colegas nessa diversidade de cultura e isso é um ganho para mim. Ganho muita experiência trabalhando com diversas pessoas.

PESQ: Ok. Mesmo para terminarmos, gostaria de dizer mais alguma coisa relacionado com as suas memórias, sobre suas trajetórias enquanto docente universitária num contexto em que a presença feminina do corpo docente é quase invisível.

ENTREVISTADA: Bem, tentando terminar a nossa entrevista, eu estou muito feliz por fazer trabalho nesta instituição, embora somos poucas mulheres. São muitos homens e para nós, é uma experiencia. Alguns até perguntam mas aí na UP-Maxixe, são poucas mulheres, mesmo nós nos perguntamos somos poucas mulheres, será que conseguimos fazer alguma coisa, mas estamos a tentar fazer alguma coisa entre nós as mulheres que estamos aqui na UP. A convivência, as relações são boas assim como com os próprios homens que trabalham connosco, temos boa relação. Sempre onde trabalham muitas pessoas não faltam desavenças, mas são questões de trabalho, quando passa aquela fase nem parece que somos nós que estávamos falar sobre trabalho. É natureza das pessoas, isso acontece mas eu estou feliz por fazer trabalho com meus colegas. Todos somos amigos. Eu não gosto de falar coisas dos outros, pelo contrário gosto de trabalhar bem com os outros.

PESQ: Muito obrigado, pela disponibilidade do tempo que nós gastamos. Sabemos que o tempo é precioso ... mas queremos mesmo agradecer por ter aceite este nosso desafio. Foram quase 30 minutos ...

ENTREVISTADA: Nada de agradecer. Obrigada eu pela conversa.

Anexo 7 - ENTREVISTADA 7

PESQ: Bom dia.

ENTREVISTADA: Bom dia.

PESQ: Temos que fazer aqui essa entrevista sobre um projecto de pesquisa de doutoramento ligada a Docência, Género e Ensino Superior na sociedade das diferenças. Na verdade a nossa intenção é falar das trajectórias profissionais de professoras universitárias. Então, como a entrevista é digamos sigilosa, ehh, poderia dizer-nos apenas a sua idade, os anos de docência, área de formação e o nível académico, sem dizer-nos o nome.

ENTREVISTADA: Idade, 27 anos. Área de docência – línguas, particularmente no ensino de inglês.

PESQ: Anos de docência.

ENTREVISTADA: Cinco mais dois. Um ano como monitora e depois seis anos como docente.

PESQ: Ok. Nível académico.

ENTREVISTADA: Licenciatura em Inglês, mestrando também em ensino de inglês.

PESQ: Então, não quis fugir da sua área de formação básica. Ok. Para qualquer profissão, exige-se sempre alguma preparação, do ponto de vista profissional. No caso concreto da docência no ensino superior, acha que é necessária alguma formação específica.

ENTREVISTADA: Para trabalhar no ensino superior, sim eu acho que é necessária, ou formação como tal ou capacitações contínuas, ...

PESQ: Mas seria em que áreas ...

ENTREVISTADA: Bom, falando da minha experiencia, talvez na área de didáctica, eu acho. Também capacitações para supervisão, relatórios, afins. Eu acho nós aprendemos fazendo, então os primeiros estudantes que nós acompanhamos eu acho que a qualidade é aquela porque aprendemos errando. Eu acho que uma capacitação prévia, é necessária.

PESQ: Ehh, O quê que motivou a ingressar na carreira de docente universitária?

ENTREVISTADA: (risos). A falta de oportunidades de emprego (risos). Mas, bom, na verdade nunca pensei assim como um sonho de ser docente universitária. O que acontecesse no futuro, prontos, seria ... Não concorri, foi uma proposta feita para que eu fizesse parte e aceitei. Não foi uma motivação de dizer que eu queria fazer.

PESQ: Mas depois de aceitar essa proposta o que lhe impulsionou a pensar que vale a pena estar no ensino superior.

ENTREVISTADA: A autonomia, eu acho. Acho que a coisa principal é isso. A liberdade que temos para trabalhar faz com que nós trabalhemos em prol de uma qualidade não desenhada, diria assim. O facto de nós podermos preparar as nossas próprias aulas, elaborar os nossos próprios testes, faz com que o ensino seja real e faz com que os próprios estudantes sintam-se gosto do próprio processo, então existe uma abertura e uma relação de proximidade entre o estudante e docente. Eu acho que a coisa que eu gosto é a autonomia que existe, tanto para o docente assim como para o estudante e isso faz com que o ensino tenha uma qualidade não abstracta.

PESQ: Então, o que mais lhe impulsiona é o facto de pode sentir-se livre, autónomo, para administrar o próprio processo, caso que não se verifica nos outros sistemas.

ENTREVISTADA: Exactamente.

PESQ: Ok. Olhando para os números do corpo docente, observa-se que o número de docentes do sexo masculino é relativamente superior em relação ao número de docentes do sexo feminino. Na sua opinião, o que explica essa disparidade.

ENTREVISTADA: Bom, muita coisa (risos). Mas eu acho que uma das coisas principais é ... eu diria que as mulheres não confiam em si mesma. Eu acho que esse é o grande obstáculo. Estamos numa geração, talvez estejamos a sair de geração mas a geração de docentes é uma geração que foi educada a não correr atrás mas sim, a se conformar com aquilo que existe e não lutar por aquilo que deseja, por mais que queira uma coisa é sempre importante tentar alcançar sempre os objectivos. Eu acho que as mulheres são passivas. Estamos num período de transição. Existimos nós mais algumas que tentamos fugir da passividade mas eu acho que as mulheres são passivas e não confiam nelas mesmas. Acham que há muitas barreiras e acabam não acreditando que elas são capazes. Esperam de oportunidades. Eu acho que se os homens podem conseguir criar oportunidades, as mulheres também podem. Muitas mulheres lamentam não ter oportunidades mas eu acho que criam-se. Mas também a sociedade em si. Eu acho que a sociedade é machista. Estamos numa guerra em que as mulheres não se confiam e os homens também ainda sentem-se melhores mas estamos

PESQ: Então, isso é que faz com que aja poucas mulheres na docência.

ENTREVISTADA: Sim, eu por exemplo, tenho amigas que estão a fazer licenciatura, tenho umas que também já fizeram. Depois da licenciatura o plano é arranjar um bom marido e as pessoas acomodam-se com toda aquela concepção de que uma boa mulher é aquela que cuida do marido, seus filhos. Dificilmente tem aquela visão de continuar. Existem muitas até que nem emprego procuram. Basta conseguir um bom marido que consegue sustentar, está tudo bem. Existem muitas que não têm. Eu tenho muitas amigas que pensam ahhh, mestrado é porque ... Muitas mulheres não têm esse sonho de se lançar. Depois de se casar todo o mundo se acomoda e depois tem um marido que também desencoraja, pensando muitas coisas. Ora se vai

trabalhar, testes, voltamos ao mesmo tempo, sempre começamos do zero, então sempre tem essas concepções diminuindo o número de mulheres no emprego.

PESQ: Agora, olhando para esses números dissonantes em que o número de docentes do corpo feminino é quase inexistente, sente que é difícil para as mulheres ingressarem na carreira de docente universitária?

ENTREVISTADA: Não, Difícil não. Não sei se entendi bem.

PESQ: No sentido do ingresso, há barreiras que dificultam a entrada de mulheres?

ENTREVISTADA: Eu acho que não, talvez teriam barreiras, por exemplo se durante o processo de candidatura tivesse ou mais mulheres, ou um número igual e depois houvesse a condição de 10 homens e uma mulher mas mesmo assim perguntaríamos se será que as mulheres não tem competência? Mas o que se verifica é que no próprio processo de candidatura não tem tantas mulheres muita concorrência. Por isso que as mulheres que concorreram foram admitidas. Concorremos duas e fomos admitidas. Existem homens que ficaram de fora, então a redito que não tem barreiras assim. Eu acho que as mulheres ingressam, os problemas são aqueles anteriores.

PESQ: Ou seja, do ponto de vista político não existem barreiras que impedem as mulheres de concorrer, apenas as próprias mulheres que dificultam-se a si mesmas.

ENTREVISTADA: Eu tenho um colega no mestrado que ligou para mim na semana passada a perguntar se não queria trabalhar na UP Beira, porque tem uma vaga mas dizem que só pode ser substituída por uma mulher mas ainda não estão a encontrar uma mulher uma mulher para fechar a vaga. Eram duas vagas, entrou um homem mas para a outra dizem que deve ser substituída por uma mulher vê ainda não apareceu uma mulher para ocupar a vaga.

PESQ: Exacto, está complicado isto.

ENTREVISTADA: Sim, ele ligou e disse que tinha uma vaga lá que tem de ser para uma mulher e ainda estão espera de uma mulher (risos). Eu acho que em termos de política, para a docência universitária, não há barreiras para mulheres.

PESQ: Na sua concepção, o que é ser docente mulher num contexto em que o corpo docente é formado maioritariamente por homens? Num ambiente em que noventa e tal por cento, são homens?

ENTREVISTADA: Ehh, (risos). É uma pergunta boa. Para mim, ser docente mulher, no meio de tantos homens, ... bom, para mim eu nunca me senti que sou docente mulher e ele é docente homem. Eu em particular nunca senti. Para mim somos todos docentes. O que ele faz como docente eu também faço como docente. Os mesmos direitos e os mesmos deveres, então eu nunca senti algo por ser mulher e por ser uma minoria, então, me sinto igual ao homem e com capacidade de fazer aquilo que o homem também faz. Se saímos ao ensino a distancia, dormimos lá e prontos. Não digo você dorme no carro e eu durmo no quarto. Quanto saímos, enfrentamos os mesmo desafios sem diferenças porque eu acho que nós todos podemos fazer as mesmas coisas.

PESQ: Ok, Olhando para esta masculinização da docência universitária, no modo geral, em todo Moçambique é assim, mas também de modo particular é assim, quais são os desafios que enfrenta no decurso das suas actividades pedagógicas relacionados ao facto de ser mulher?

ENTREVISTADA: (risos)

PESQ: Há alguns desafios que enfrenta relacionados com o facto de ser mulher? Ou seja, podemos colocar em outras palavras. Ehhh, um homem docente será que enfrenta os mesmos desafios que uma mulher docente? Quer do ponto de vista institucional mas relacionando estes aspectos ligados a profissão e os outros aspectos da sociedade e os vários papéis que cada um desempenha. Agora, pelo facto de ser mulher docente, no desempenho das suas várias actividades, ...

ENTREVISTADA: Ehhh, eu não sei se chamaria de desafio, mas acho que acho que a sociedade olha para uma docente universitária de forma diferente como olha para um homem docente. Sempre que olham, dizem ehhh, aquela é forte, como é que ela conseguiu? Não te aproximes a ela. Então a docência universitária tem um estatuto que incomoda as vezes. Por vezes estás em ambientes e queres te divertir mas as pessoas dizem aquela trabalha na universidade. Quando é o homem, a sociedade raramente implica. Mas quando é a mulher, existem muitas perguntas, Então a sociedade não está preparada que as mulheres conseguem também, por isso sempre tem aquelas perguntas que por vezes incomodam. Até existem pessoas que perguntam-me, como é que conseguiste entrar? É do tipo és inteligente, és capaz ou é do tipo alguém ajudou para ingressar lá. Como se para estar lá alguém ajudou ou teve de pagar, nunca pensam que nós conseguimos por mérito próprio. Outro desafio na instituição ... (PESQ: ser mãe, esposa) ... Sim, ser mãe, esposa. Bom para ser esposa, só os casados (risos, risos), ou talvez nós não somos casados por causa disso. Eu tenho amigos que dizem eu casar mulher que trabalha na universidade, nada. Entrou, tem relatórios por corrigir, ensino a distancia, pós laboral, muitos trabalhos. Mulher deve ter horário e entrar as 07 e sair 15:30 e sair e acabar. Não pode ter esses desafios de seminários, defesas para amanhã, então existe realmente esse desafio que acho que nós não casamos realmente porque não tempo (risos), não vale a pena, temos que ser normais mesmo. Agora, os filhos, não acho assim que haja impedimentos, tanto para as casadas assim como para as solteiras. Os filhos enfrentam as dificuldades com qualquer outra mãe, com qualquer outra doméstica, porque sempre precisamos de ajuda, mesmo em casa precisamos de ajuda para com as crianças, os filhos ficam com o avó, pape, com os irmãos mais velhos, e é a mesma coisa que acontece quando alguém sai e vai trabalhar no hospital, na polícia. Então eu acho que os desafios são mais com os parceiros e não com os filhos. Outro desafio talvez para quem não tem parceiro, nós trabalhamos com pessoas no pós-laboral, ensino a distância e os estudantes são poucos aqueles que se atrevem a namorar uma docente. Podem ser poucos mas os estudantes sempre tem sempre limites. Mas o que acontece é que os docentes namoram as

estudantes e casam. É difícil ouvir que o estudantes casou a docente (risos). Mas já viram na turma pós-laboral, é tipo dificilmente são casos raros como aquela docente com aquela estudante. São casos raros. Também são casos raros, talvez depois de sair mas ainda ai, é muito difícil.

PESQ: Ok, Como dizíamos, há mais homens do que mulheres, a pergunta agora é. De que forma, os colegas homens, olham para si. Ou seja, qual é a imagem que os seus colegas homens tem de si.

ENTREVISTADA: (risos e mais risos). Não sei. Francamente falando, eu não sei. Existem colegas homens que olham para uma colega como alguém, como uma colega igual, conseguem fazer as mesmas coisas. Existem esses colegas que respeitam. Existem também aqueles colegas que tem ... eu acho que é diverso. Se a pessoa foi educada e continua com aquela mentalidade de que mulher ... acabam perguntando, ora acha que pode fazer isto, ora isto, ora aquilo, existem desses colegas. Então, existe um pouco de tudo, daqueles que respeitam e daqueles que quando há algo por se fazer só pensam em homem igual mas em termos de ambiente para trabalhar, está tudo tranquilo. Mesmo estes que não respeitam, eu acho que não é porque eles acham mas porque foram treinados a pensar assim, então se eles têm uma forma de se expressar, eu acho que se tratam assim a colega, não quero imaginar como tratam a esposa (risos).

PESQ: (risos). Ok. Uma pergunta que de algum modo já tocou na sua fala. Alguma vez foi assediada por um colega seu?

ENTREVISTADA: Muitos (risos, risos, risos e mais risos).

PESQ: Em que circunstâncias.

ENTREVISTADA: Como assim ...

PESQ: Dentro, fora da instituição, nas salas de docentes, festas, não sei ...

ENTREVISTADA: Na festa, até na festa da gala (risos, risos, risos e mais risos).

PESQ: Então, o nível de assédio é elevado.

ENTREVISTADA: Isso não falta, é muito elevado mas isto acontece mais dentro do que fora. Eu acho que em termos de convívio, fora da instituição, onde nós estamos, eu acho que as mulheres e os outros pouco se encontram e dificilmente isso acontece mas aqui dentro como estamos todos, nos esbarramos até na casa de banho (risos), isso não falta nem na sala dos docentes, nem no ambiente. Pode ser numa reunião e a pessoa dá uma cotovelada, isso não falta.

PESQ: Tendo em conta a sua trajectória profissional, alguma vez sentiu-se discriminada pelos seus colegas pelo facto de ser mulher? Dos anos 2011 para cá.

Entrevistada: Pelo facto de ser mulher, não. Nunca senti-me discriminada.

PESQ: Mas já senti-me discriminada.

ENTREVISTADA: Já me senti discriminada, mas não pelo facto de ser mulher.

PESQ: Mas em que circunstâncias?

ENTREVISTADA: Eu acho que é por ter estudado aqui. Eu acho que foi um processo aquela transição de êx-estudante para colega, então, sempre teve aquela coisa de os outros são avisados para a reunião e você não é avisado. E quando dão-te uma tarefa, você tenta organizar com os outros, tu és pequena, então, sempre existiu então, isso acontece sempre e não é automático.

PESQ: Ainda no capítulo do assédio, já foi assediada por estudantes?

ENTREVISTADA: Já.

PESQ: Em que circunstâncias?

ENTREVISTADA: Para os estudantes nós deixamos os nossos contactos ou de uma e de outra forma conseguem, e pelo Whatsapp, Facebook, alguns são atrevidos mas poucos já o fizeram assim de forma directa porque muitos se escondem por detrás das redes sociais.

PESQ: Ok. Num contexto que é dominado pelos homens, qual é a imagem que os estudantes homens têm de si.

ENTREVISTADA: Os estudantes homens, tem imagem de quem tem muito dinheiro (risos). O impressionante é que eles pensam que as mulheres é que tem mais dinheiro que os docentes homens. Os estudantes homens, daqueles que conversam comigo mais abertamente fora da sala de aulas, eles pensam assim, somos docentes universitárias mas somos bancárias. Temos muito dinheiro mas o dinheiro que temos não usamos e para eles é um dinheiro que não usamos. Então, de uma e de outra forma temos alguém que nos banque. Então é diferente de um homem que tem esposa em casa ou noutra lugar, então o homem trabalha para bancar e as mulheres trabalham por capricho. Então se estamos a trabalhar na universidade os nossos maridos estão a trabalhar num sítio melhor que estão a nos bancar. Então sempre que reclamamos da crise eles reclamam e pensam que estas não sentem. Elas nos olham como pessoas caprichosas, que estamos a trabalhar mas não precisamos trabalhar. Mas há quem nos vê como pessoas que lutaram porque eles reconhecem que não é fácil ser docente universitária, é mesmo de louvar ver docente a trabalhar na universidade. Há aqueles nos olham como pessoas que estão sempre de saltos, são patricinhas e prontos ... Não sabe quando saiu salário, se saiu ... o dinheiro é só para gastar.

PESQ: Já sentiu dificuldades de crescimento profissional?

ENTREVISTADA: Sim, um pouco.

PESQ: Quais.

ENTREVISTADA: Não sei se eu diria crescimento profissional. Não seria essa palavra. Eu acho que a resposta que eu daria para esta pergunta é aquela que dei que dei numa pergunta anterior, porque se formos a ver o grupo daqueles que foram estudantes para depois se tornarem docentes não todos porque as épocas foram diferentes, e também os cursos são diferentes. Eu acho que os cursos são

diferentes. Eu acho que há cursos que aceitam com uma facilidade mas que não é tanto mas que não é por aí. Já houve casos que eu já tive uma ideia, era de um projecto, só foi aceite quando eu falei directo com alguém da direcção. Foi quando foi aceite mas quando submeti a proposta sim, submeti os termos de referência, eu senti que foi arquivada mas quando falei com um outro colega que não foi estudante e o projecto foi por via dele, o projecto passou. Então, é mais ou menos por aí. Mas eu acho que não é por ser mulher é mesmo por outras coisas.

PESQ: Ou seja, a questão da autoridade na academia. Os mais velhos acham que só eles podem continuar a fazer algumas coisas. Acham que os mais novos devem continuar a ser discípulos.

ENTREVISTADA: Sim.

PESQ: Ok. Já ocupou algum cargo administrativo?

ENTREVISTADA: Não.

PESQ: Ehh. Na sua opinião, a pertença a um determinado género (homem, mulher) influencia na indicação de alguns professores para indicar alguns cargos administrativos.

ENTREVISTADA: Sim (risos).

PESQ: Ok. Como disse antes, a pesquisa tem que ver com o género na sociedade contemporânea. Não se pode falar da universidade sem falar das TIC's. Na óptica do utilizador?

ENTREVISTADA: Sim.

PESQ: No seu entender esse dominar das TIC's na óptica do utilizador lhe garante alguma vantagem para ingressar na carreira de docência universitária.

ENTREVISTADA: Para estar, sim. Para fazer os trabalhos, ter uma presença activa, sim. Tem papel muito importante.

PESQ: Quais são as vantagens de dominar as TIC's para professores universitárias?

ENTREVISTADA: Facilita o nosso trabalho. Quando eu falo de facilitar o trabalho é que podemos fazer antes nós próprios, fazer as nossas pesquisas para conseguirmos também conciliar e também acho que tudo. Pesquisa, interacção com os estudantes, eu acho que é muito importante. Sem um domínio pelo menos básico, eu acho que a vida da docente torna-se não um bocadinho mas muito complicada. As nossas bibliotecas não estão assim tão apetrechadas então nós precisamos procurar os livros e ajudar os estudantes a saber como achar os livros. Ajudá-los também como orientá-los. Tem estudantes que pedem ajuda. Nem todos os estudantes entram com grandes dificuldades então, pedem ajuda em muitas áreas, ora querem achar o livro, querem ler isto e aquilo, querem ... sempre tem alguém que está a precisar de ajuda. Não fica bem o estudante pedir ajuda para aceder a uma plataforma e o docente dizer não sei.

PESQ: Ok. Não se pode falar também de universidade, sem se falar de confronto, de encontro de pessoas de diferentes culturas. Como tem sido trabalhar num contexto ou ambiente em que tanto sob ponto de vista dos docentes assim como sob ponto de vista dos estudantes há pessoas que são vem ou que chegam de diferentes contextos culturais?

ENTREVISTADA: Eu acho que é bom e positivo ter essa diversidade. Eu acho que não afecta no trabalho, muito pelo contrário eu acho que nos ajuda a ter e a conhecermos diferentes realidades. Eu já trabalhei com um tema transversal que era "emancipação da mulher". Eu trabalhei com o tema aqui na Maxixe, Vilanculos e em Quissico e deu para notar que estamos a trabalhar com pessoas diferentes. Existem pessoas que somam classes e existem pessoas não somam classes só mas aprendem, então, quando a aprendizagem acontece, há mudanças, então, eu senti que estou a trabalhar com pessoas aqui na Maxixe. Aqui na Maxixe sinto que trabalho com pessoas diferentes. Em Quissico também trabalhei com pessoas diferentes porque existem pessoas de Xai-Xai e outras proveniências. Então senti

que é bom trabalhar com pessoas diferentes porque conseguimos mudar não só os estudantes, mas nós também conseguimos mudar com a experiência deles. Então eu acho que é muito importante mesmo. As dificuldades que existem não nascem por termos pessoas de culturas diferentes mas simplesmente por termos pessoas, então onde há pessoas, há dificuldades. Se termos dificuldades, é porque estamos com pessoas. Então as dificuldades são as diferenças são que existem em cada um. Quando se fala de mulher, eu lembro que tive um estudante que disse que a mulher teve bolsa para estudar mas ela não podia estar a estudar antes de dele. Se quisesse trabalhar podia mas era necessário cumprir com todos os direitos dela como mulher. Que ela varra, engomar, cozinhar. Se ela achar que há-de trabalhar e fazer isso, sem problemas. Então nós aprendemos e concluímos que há pessoas que aprendem e ainda não mudaram.

PESQ: A entrevista já vai longa, acho que já está ficando cansada, mas já estamos mesmo no fim. Gostaria de relatar alguma coisa relacionada com as suas memórias, trajetórias profissionais, docente universitária, neste contexto todo que é formado por mais homens do que mulheres. Qualquer coisa, desde que está aqui a trabalhar.

ENTREVISTADA: Desde que estou a trabalhar ...

PESQ: Ou não sei, algum conceito.

ENTREVISTADA: Acho que em termos de relato já dei. (... momento de silencio ...)
Apelo as mulheres, não só para as docentes, mas também para aquelas que querem docentes que é possível. Para as que são docentes, também é possível ser mais do que docente. Mais presente, mais activa. Eu acho que tudo isso é uma força de vontade e também que não deixemos de ser mães, esposas, parceiras, namoradas, ou seja, tudo aquilo que nós somos. É preciso que façamos cada papel de forma bem feita. É preciso sermos mães ausentes, docentes presentes, esposas presentes. Temos que ser chaleiras completas e não ser sermos a tampa e esperar do corpo. É preciso sermos completas no que vamos fazer.

PESQ: Muito obrigado por este momento, por este tempo que nos concedeu.

Anexo 8 – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Categoria geral	Subcategoria	Essência das respostas	Respostas (algumas)
Visão sobre a formação necessária para a docência no Ensino Superior	Curso/Especialização	1. Licenciatura mais especialização em Metodologias de Ensino Superior	<i>“...para dar aulas no ensino superior é necessária uma preparação, para além da formação deveria ter uma formação específica”. “...Metodologias de como ensinar, como dar aulas no ensino superior”.</i>
	Outro requisito	1. Experiência de 3 ou 4 anos de docência	<i>“...o certo seria que depois da licenciatura tivesse um período de formação em metodologias do ensino superior ou pelo menos um tempo largo, falo de 2, 3 ou 4 anos de acompanhamento da matéria junto de um professor experiente”</i>
Motivo do ingresso na docência no Ensino Superior	Oportunidade de emprego	1. A docência na Universidade foi a oportunidade de emprego possível de abraçar	<i>“...a minha intenção era trabalhar no INAS. ...Mas como não consegui, OHH. ...Fiquei sabendo de algumas vagas que introduziram na UP Maxixe e interessei-me e como segunda opção acabei engrenando na docência”</i>
	Vocação/Interesse pelo ambiente de trabalho Universitário	1. Olhar o espaço Universitário como ambiente de crescimento pessoal e profissional – objectivo da docente	<i>“...o crescimento como académica porque estando na universidade é quase que obrigatório continuar a estudar e continuar a minha formação e este era o meu maior desejo, estar na academia e isso iria me permitir não morrer academicamente”.</i>
		1. Vontade de ajudar o outro e, a Universidade foi vista como melhor ambiente	<i>“...sempre aquela coisa de querer estar a serviço do outro. Essa é uma coisa que tenho sempre. E acho que o ensino é este estar ao serviço do outro, porque se não fosse isso, o ensino não é que nos dá o quê, do ponto de vista material, o salário que nós temos, somos para os outros, então, mais tarde fui percebendo que não pensei logo no ensino, pensei na filosofia”.</i>

Razões da disparidade de género na docência no Ensino Superior	Factor histórico	1. No passado, em Moçambique, as mulheres tiveram poucas oportunidades de estudo, muito menos até o nível superior – requisito necessário para ser docente universitária	<i>“...os homens é que tinham direito a educação do que as mulheres e para que haja mais mulheres no ensino superior, primeiro tinham que passar por uma educação básica, o que não aconteceu porque a maior parte das mulheres não teve acesso a essa oportunidade”</i>
	Factor Cultural	2. As mulheres, até agora, privilegiam casamento e ser mãe e, por isso, sacrificam os estudos	<i>“...uma mulher que está com 12a classe, essa mulher está por aí com 18/19 anos. Se com esta idade esta mulher deve ingressar à universidade, nasce o outro lado cultural, esta mulher, com esta idade, deve casar. Então, ou vai a universidade ou vai ao casamento e o que tem mais peso é o casamento que ir a universidade”</i>
		3. Os pais limitam os estudos das mulheres (até nível abaixo do superior).	<i>“...é mais por olhar para a mulher e dizer este nível médio chega, porque depois deve ir para o lar. Se calhar vamos pagar os estudos dela até a universidade e esse rendimento que ela terá vai beneficiar a outra família e não há-de beneficiar a nós”</i>
	Limitações pessoais	1. Associado ao factor histórico, a mulher ainda continua a sentir-se inferior e incapaz, algo que transporta até ao processo de selecção da profissão. A docência na Universidade é temida pelas mulheres	<i>“...temos aquela tendência de sempre estar por detrás do homem, de maneiras que sempre quando chamam-nos e nos inscrevemos para concurso, sempre temos aquele medo, será que hei-de conseguir? Universidade! Tento ou não tento? E muitas acabam desistindo”</i>
Ser mulher docente, no contexto da maioria masculina	Algo normal e bom, mas também desafiador.	1. Significa ter capacidade de superar (destacar-se)	<i>“ é um desafio, temos que tentar nos superar”. “...tentando a todo tempo nos superar e em algum momento até superar o dito homem...”</i>
		2. É algo Normal	<i>“ser docente mulher é uma coisa normal. Se calhar a pessoa quando está aí, até esquece que é mulher e olha para ela como igual aos outros homens que estão lá”</i>

		3. Significa ter responsabilidade a dobrar: ser mãe/exemplo de mulher e educadora	<i>“A mulher aqui é chamada para ser educadora também, não é só para ser mulher na sua qualidade de mãe, na sua qualidade mãe, na sua qualidade de lado feminino, mas é chamada a ser todas essas coisas”</i>
		4. É algo Lisonjeado	<i>...”me sinto muito bem, porque me sinto as vezes, rainha no meio dos homens”. “...muitas vezes me faço mimar. É bonito estar no meio dos homens”.</i>
	Algo repleto de dificuldades	Possuir limitações ao exercer autoridade sobre os outros	<i>“...o que pode existir para algumas se calhar como limitação mas que não acontece para todas, seria em termos de autoridade, porque estamos a falar do ensino superior, um nível em que existem lá jovens, adolescentes com uma tendência de comportamentos que até certo ponto precisam de uma autoridade, de uma firmeza, então penso que por ai, pode estremecer um pouco a esta docente mulher”</i>
	É um Desafio	1. Lidar com estereótipos, preconceitos, complexos (de inferioridade) sobre o “ser mulher”	<i>“...As vezes pensa-se que ela é mulher e não é capaz”. “...nas turmas que eu entro, tem mais pessoas do sexo masculino e quando uma mulher entra na sala de aulas é vista com alguns estereótipos. O homem é machista por natureza é um ser machista, então quando vê uma mulher, uma docente em frente de si, menospreza”.</i>

		2. Dificuldade de conciliar papéis sociais (como mulher) e o trabalho (profissão)	<p>“...seria o conciliar. Pelo facto de ser mulher, já sou sujeita a ser mãe, dona de casa e ao mesmo tempo docente, então aqui o maior desafio seria este de conciliar todos esses papéis sociais e o trabalho”.</p> <p>“...não é tarefa fácil”. “Digo família e não só porque há outros eventos sociais que nos abdicamos deles porque não podemos. Aos sábados tem casamentos, xitiques, tem convívios vários e até visitas familiares que exigem viagens e a pessoa acaba dizendo vão me desculpar e sempre somos aqueles que apresentamos as desculpas em nome do trabalho no ensino superior, porque não é um trabalho de natureza adiável, no qual posso adiar esta parte porque vou resolver num outro momento”.</p>
	Outros elementos característicos	1. Lidar com assédios	<p>“Colega ... Sim, sim, sim. Já, sim. Um ou vários. Não foi um só, foram vários, vários colegas”.</p> <p>“...uma tentativa de assédio não por colegas mas por utentes da instituição, posso assim dizer”.</p>
		2. Lidar com discriminação	<p>“...Sim, sinto, sinto. Não é que senti, mas sim, sinto. Mas isso não levo em muita consideração porque sou mulher...”</p> <p>“...há momentos que percebo que há certas actividades que por ser mulher, pensa-se que não está capaz de fazer”.</p>
Influência do Género na ocupação de cargos administrativos no Ensino Superior	Em alguns casos há relação entre o género e a indicação para a ocupação de cargos no ensino superior e noutros não	Há favoritismo implícito nas políticas	<p>“...é que tem de facto hoje do ponto de vista das políticas internacionais e nacionais que se deve olhar para o género feminino”</p> <p>“...Talvez também por sermos poucas e a ideia é mesmo tentar puxar pelas mulheres, acarinhar as mulheres então aqui dentro não se olha para esta tendência de discriminar mas pelo contrário tentar puxar a mulher para estar mais próxima desses cargos, fazê-la valer, torná-la visível nesses cargos,</p>

			<i>ocupando-os”.</i>
		Não há relação, ocupar algum cargo depende das competências e formação e não do género	<i>“...a minha indicação, teve a ver com a formação que tive, educação social. Por isso, fui indicada para esse cargo”.</i> <i>“Julgo que não. No meu caso não influenciou. Foi mesmo ocupação de cargo tendo em conta qualificações necessárias”.</i>
Domínio das TIC's e sua relação com o ser docente no Ensino Superior	Competência fundamental, embora não exigida oficialmente	É necessário possuir esta competência para o ingresso e execução das tarefas docente	<i>“...não só para entrar na carreira universitária mas também para estudar. Para estudar eu precisei das TIC's.</i> <i>“...É algo bom dominar as TIC's. Hoje em dia com o ensino a distância que temos que dominar essas TIC's como meios de comunicação modernos. Deveria ser obrigatório, todo o docente dominar.</i>
		É fundamental apresentar a competência, embora não se exija como requisito para o ingresso	<i>“...penso que nem tento porque não é muito exigido isso. Pelo menos para o nosso contexto não é muito exigida essa componente mas claro é importante porque se formos a ver a pessoa vai precisar de pesquisar, vai precisar da internet, vai precisar de escrever num computador, vai precisar de projectar as suas aulas, então é fundamental mas assim como exigência no concurso ainda não chegou a ser mas é fundamental.</i>
Ser docente no contexto multicultural	É um desafio (necessário)	É uma necessidade desafiante, principalmente no momento dos primeiros contactos (multi)culturais	<i>“...É difícil mas é agradável. Nos primeiros anos sinto que temos um trabalho de conciliação dessas culturas”.</i> <i>“...Significa uma riqueza, e significa também desafio e significa também ter uma posição aberta. Significa abertura as diversidades, as diferenças e ao mesmo tempo saber conciliar estas diversidades para saber formar um único homem”</i>
	Constrói novas	É uma oportunidade para	<i>“...isso ajuda-nos a perceber as diferentes culturas em parte e também ajuda-nos a ter</i>

	experiências	aprendizagem nova	<p><i>esta troca de experiência entre as diferentes regiões porque até certo ponto, tudo que nós fazemos, não deixa de lado a cultura. "...por causa dessas diferenças culturais e que no fundo tudo isso ajuda a enriquecer o nosso conhecimento, porque conhecer o norte, conhecer o sul, conhecer o centro, estando aqui no mesmo lugar, tudo isso só vai ajudar a perceber todo Moçambique estando parada em Maxixe".</i></p> <p><i>"Significa uma riqueza, e significa também desafio e significa também ter uma posição aberta. Significa abertura as diversidades, as diferenças e ao mesmo tempo saber conciliar estas diversidades para saber formar um único homem".</i></p>
--	--------------	-------------------	--

Anexo 9 – GUIÃO DE ENTREVISTA

Breve contextualização

O roteiro de entrevista apresentado a seguir é um dos instrumentos de recolha de dados para a materialização do projecto de pesquisa intitulado *Docência, Género e Ensino Superior na Sociedade das Diferenças: estudo sobre trajetórias profissionais de professoras universitárias*.

Ord	TEMA	Objectivos	Questões
1	Dados sociobiográficos dos participantes do estudo (pontos 4.1; 4.2; 4.3 no capítulo IV da tese)	Obter os dados pessoais e profissionais do entrevistado (o que permitirá comparar as respostas de docentes com idades, anos de experiência, níveis académicos e áreas de formação diferentes)	Nome Idade Anos de docência universitária _____ Área de Formação _____ Nível Académico _____
2	Motivação para a Docência no Ensino Superior (ponto 4.4; 4.5; 4.8 na tese)	<p>Analisar a percepção das participantes no estudo sobre a necessidade de formação como condição de ingresso na carreira universitária</p> <p>Identificar as motivações de/para o ingresso na carreira de docente universitário</p>	<p>2.1 Para qualquer profissão, exige-se alguma preparação do ponto de vista de formação profissional, no caso concreto da docência no ensino superior há alguma preparação/formação específica que se lhe exija? (em caso de a resposta for <i>sim</i>, far-se-á a pergunta 2.1.1; em caso de a resposta for <i>não</i>, colocar-se-á a pergunta 2.1.2)</p> <p>2.1.1 Qual?</p> <p>2.1.2 Por quê?</p> <p>2.2 O que motivou o seu ingresso na carreira de docente universitária?</p> <p>2.3 Olhando para os números do corpo docente, observa-se que o número de docentes do sexo</p>

		<p>Descrever a concepção das docentes em relação as razões da disparidade do género no efectivo dos docentes universitários</p> <p>Avaliar a possibilidade de subestimação da mulher no tangente às competências para o ingresso na carreira de docente universitário</p>	<p>masculino é relativamente superior em relação ao número de docentes do sexo feminino. Em sua opinião, o que explica esta disparidade? (dependendo da resposta a esta pergunta, sendo esta uma entrevistada semi-estruturada, pode, o pesquisador colocar outras questões que achar convenientes para obter mais informações a respeito da resposta da pesquisada)</p> <p>2.4 Tendo em conta os números dissonantes da presença feminina no corpo docente universitário moçambicano, no seu entender, é difícil, para as mulheres, ingressarem na carreira de docentes universitárias? (em caso de a resposta for <i>sim</i>, passa-se para a pergunta 2.4.1; em caso de a resposta for <i>não</i>, passa-se para a pergunta 2.4.2)</p> <p>2.4.1 Porquê é difícil?</p> <p>2.4.2 Porquê não é difícil?</p>
3	Género e Docência no Ensino Superior: significados e concepções (ponto 4.6 na tese)	<p>Identificar a concepção das docentes em relação ao seu enquadramento pessoal e profissional no corpo docente Universitário maioritariamente masculino</p> <p>Identificar os desafios enfrentados pelas docentes numa universidade com efectivo docente maioritariamente masculino</p>	<p>3.1 Na sua concepção, o que é ser “docente-mulher”, ou seja, docente universitária, num contexto em que o corpo docente é formado maioritariamente por homens?</p> <p>3.2 Considerando a “masculinização da docência” nas instituições de ensino superior moçambicanas no geral, e de modo particular, nesta Universidade, quais são os principais desafios que enfrenta no decurso da sua prática pedagógica relacionados com o facto de ser mulher?</p>
			4.1 Como afirmamos anteriormente, há mais homens

4	Gênero e Docência na relação com colegas (ponto 4.6 do capítulo IV da tese)	<p>Descrever a concepção das docentes em relação ao “seu lugar” como profissionais em número minoritário em relação ao gênero oposto na Universidade</p> <p>Identificar situações (frequência/locais/contextos) de assédio e/ou discriminação das docentes universitárias pelos/PELAS colegas no contexto de universidades com tendências a “masculinização docente”</p>	<p>do que mulheres no corpo docente universitário. A pergunta é: de que forma o Outro (colega-homem) olha para si, ou seja, qual é a imagem que os seus colegas (homens) têm de si?</p> <p>4.2 Alguma vez, foi assediada por um colega seu? (Se <i>sim</i>, passa-se para a pergunta 4.3; Se <i>não</i>, passa-se para a pergunta 4.4)</p> <p>4.3. Em que circunstâncias?</p> <p>4.4 Tendo em conta a sua trajetória profissional, no contexto universitário, alguma vez sentiu-se discriminada pelos seus colegas pelo facto de ser mulher?</p> <p>4.5 Poderia relatar situações preconceituosas e/ou constrangedoras por parte dos docentes (homens)?</p>
5	Gênero e docência na relação com os estudantes	<p>Identificar situações (frequência/locais/contextos) de assédio e/ou discriminação das docentes universitárias pelos estudantes no contexto de universidades com tendências a “masculinização docente”</p>	<p>5.1 Alguma vez foi assediada por estudantes? (Se <i>sim</i>, passa-se para a pergunta 5.2; Se <i>não</i>, passa-se para a pergunta 5.3)</p> <p>5.2 Em que circunstâncias?</p> <p>5.3 Num contexto dominado pelos homens, qual é a imagem que os estudantes (homens) têm de si?</p> <p>5.4 Poderia relatar situações preconceituosas e/ou constrangedoras por parte dos estudantes (homens)?</p>

6	Género, docência e desenvolvimento profissional (pontos 4.9 e 4.10 do capítulo IV da tese)	Descrever os contornos (dificuldades e possibilidades) do crescimento profissional da docente universitária (trajectórias profissionais das docentes)	<p>6.1 Já sentiu dificuldades de crescimento profissional? (Se <i>sim</i>, passa-se para a questão 6.2; Se <i>não</i>, passa-se para a pergunta 6.3)</p> <p>6.2 Quais?</p> <p>6.3 Já ocupou algum cargo administrativo? (Se <i>sim</i>, passa-se para a pergunta 6.4; Se <i>não</i>, passa-se para a pergunta 6.5)</p> <p>6.4 Que tipo de cargo?</p> <p>6.5 Em sua opinião, a pertença a um determinado género influencia na indicação de professores para ocuparem determinados cargos administrativos?</p> <p>6.6 Tem algum domínio das TIC's?</p> <p>6.7 No seu entender, dominar as TIC's lhe garantem alguma vantagem para ingressar numa carreira de docência no ensino superior? (sem <i>sim</i>, passa-se para a questão 6.7.1; se <i>não</i>, passa-se para a questão 6.7.2)</p> <p>6.7.1 Quais?</p> <p>6.7.2 Quais as desvantagens?</p>
7	Género, Docência e Multi/Interculturalidade (ponto 4.7 do capítulo IV da tese)	Analisar as percepções de professoras universitárias actuando num contexto multi/intercultural	7. Considerando que esta universidade é caracterizada pela multi/interculturalidade. O que significa ser docente num contexto multicultural?

