



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORAMENTO EM
EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORAMENTO

**Análise das Representações Sociais Sobre as Relações de Género no
Trabalho: Estudo de Caso dos Docentes da FACED–UEM
na Cidade de Maputo**

Lénia Mapelane

Supervisora: Prof^ª. Doutora Bernardette Jacinto Tesoura

Co-Supervisora: Prof^ª. Doutora Ana Nhampule

Maputo, 09 de Maio de 2025



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORAMENTO

**Análise das Representações Sociais Sobre as Relações de Género no
Trabalho: Estudo de Caso dos Docentes da FACED–UEM
na Cidade de Maputo**

Lénia Mapelane

Supervisora: Prof^a. Doutora Bernardette Jacinto Tesoura

Co-Supervisora: Prof^a. Doutora Ana Nhampule

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Maputo, 09 de Maio de 2025

Ficha técnica:

Título: Análise das Representações Sociais Sobre as Relações de Género no Trabalho: Estudo de Caso dos Docentes da FACED–UEM na Cidade de Maputo

Autora: Lénia Mapelane

Data: 09 de Maio de 2025

Supervisora: Prof^a Doutora Bernardette Jacinto Tesoura

Co-supervisora: Prof^a. Doutora Ana Nhampule

Linha de pesquisa: Trabalho, educação e relações de género

Instituição científica: Faculdade de Educação - Universidade Eduardo Mondlane

Financiamento: Mozambique Research Cooperation Program - Asdi 2017-2022, Sub-Program 2.1.2 - Gender Mainstreaming: Developing Competencies in Higher Education for Gender Equality, Peacebuilding and Gender Sensitive Research.

JURI EXAMINADOR

PRESIDENTE:

Doutora Sónia Francisca Ussene

Instituição: FACED-UEM

Assinatura: _____

EXAMINADORA INTERNA:

Prof^ª Doutora Marta Mendonça

Instituição: FACED-UEM

Assinatura: _____

EXAMINADORA INTERNA:

Doutora Margarida Paulo

Instituição: FACED-UEM

Assinatura: _____

EXAMINADOR EXTERNO:

Prof. Doutor Háchimo Chagane

Instituição: Universidade Politécnica

Assinatura: _____

SUPERVISORA:

Prof^ª. Doutora Bernardette Jacinto Tesoura

Instituição: FACED-UEM

Assinatura: _____

CO-SUPERVISORA:

Prof^ª. Doutora Ana Nhampule

Instituição: FACED-UEM

Assinatura: _____

Esta Tese foi aprovada pelos membros do júri examinador com a média de 17,0 valores.

RESUMO

A dinâmica das instituições do ensino superior insere-se num espaço social, económico e cultural abrangente no qual a FACED-UEM é colocada como campo de pesquisa válido na presente investigação, para a compreensão sobre o estado da questão de estudos aplicáveis no contexto das Representações Sociais (RS) sobre as Relações de Género (RG) no trabalho docente à luz do quadro das teorias de género, feministas e das RS, no contexto da promoção de oportunidades iguais entre docentes na FACED-UEM. Metodologicamente nesta tese, fez-se uma pesquisa de natureza qualitativa, com base num estudo de caso. Numa população de 114 docentes, por conveniência se extraiu uma amostra constituída por 20 docentes, dos quais 10 são mulheres e 10 são homens. Os instrumentos de recolha de dados usados foram a entrevista semi-estruturada e a observação assistemática ou simples. Com recurso a um guião de entrevista, foram recolhidas narrativas dos docentes participantes à volta das suas RS sobre as RG no trabalho, as quais foram registadas em áudio, transcritas e submetidas à análise de conteúdo. A observação foi realizada com o recurso à uma grelha de observação, para o registo ocasional dos factos ocorridos no contexto pesquisado. Os resultados obtidos mostram a existência na FACED-UEM da desigualdade de género, que se manifesta através da desproporção na indicação das docentes, em relação aos docentes, para ocuparem cargos de chefia, desvalorização das suas opiniões nas reuniões de trabalho, machismo encoberto e preconceito, que resultam de atitudes e práticas do contexto social dos docentes permeáveis ao seu contexto de trabalho. As narrativas das entrevistas do grupo de amostra indicam também que RS sobre as RG no trabalho têm um carácter crítico-emancipatório fortalecido por uma percepção consciente sobre o efeito negativo das conexões entre a ideologia patriarcal machista e as práticas culturais desfavoráveis à mulher que se estendem da sociedade para o contexto laboral. Como conclusões relevantes nota-se que à nível das RS dos docentes prevalece um desconhecimento sobre as políticas institucionais de género que influencia negativamente nas suas RG no trabalho.

Palavras-chave: Representações sociais; Relações de género no trabalho docente na FACED-UEM; Género; Feminismo.

ABSTRACT

Higher education institutions how FACED-UEM, are social, economic and cultural spaces i. e. a valid research field to understand the state of the issue of applicable studies in the context of SR on GR in teaching work in light of the framework of gender, feminist and SR theories, in the context of promoting equal opportunities among teachers at FACED-UEM. Methodologically, this thesis conducted theoretical-empirical research of a qualitative nature, based on a case study of a population of 114 teachers, from which we studied a convenience sample of 20 teachers, of which 10 were women and 10 were men. As data collection instruments were applied semi-structured interview and unsystematic or simple observation. Using an interview guide, narratives we collected from the participating teachers about their SRs regarding RG at work, which were audio-recorded, transcribed, and subjected to content analysis. We conducted an observation using an observation grid to occasionally record events that occurred in the research context. The results show the existence of gender inequality at FACED-UEM, which manifests itself through the disproportion in the nomination of female teachers, in relation to male teachers, to occupy leadership positions, devaluation of their opinions in work meetings, covert sexism and prejudice, which result from attitudes and practices of the social context of teachers permeable to their work context. The narratives from the sample group interviews also indicate that SR on GR at work have a critical-emancipatory character strengthened by a conscious awareness of the negative effect of the connections between patriarchal sexist ideology and cultural practices unfavorable to women that extend from society to the workplace. As relevant findings, it is noted that among teachers' SR there is a prevailing lack of knowledge about institutional gender policies, which negatively influences their GR at work.

Keywords: Social representations; Gender relationships in teaching work at FACED-UEM; Gender; Feminism.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese às minhas filhas Dânia Luísa Mondlane, Nelsa Verónica Mondlane e Arminda Lénia Mondlane, meus grandes amores e meu suporte espiritual.

Dedico esta tese à minha mãe Verónica Tembe (*in memoriam*) e ao meu pai Afonso Carlos Mapelane, por serem a minha fonte de esperança e fé em Jesus Cristo.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa desta tese de Doutorado em Educação foi uma jornada árdua e solitária, mas também foi uma longa caminhada em companhia de muitas pessoas, com as quais partilhei ideias, angústias e alegrias, pelo que agradeço humildemente:

À Deus acima de tudo, que física, psicológica e espiritualmente permitiu-me escrever cada linha e cada página desta tese.

Às minhas filhas: Dânia Luísa Mondlane, Nelsa Verónica Mondlane Gune, Arminda Lénia Mondlane e à minha sobrinha Lénia Paco, verdadeiras companheiras de batalhas, que me deram amor e ombro afectuosos para superar tudo com coragem e determinação.

Aos meus netos: Olin Chembene, Otto Chembene, Mina Vitaldas, Jewerlal Vitaldas, Chandrá Vitaldas, Kaylane Wanga Nhabanga, Yuran Vireque, Jenny Vireque e Kelly Vireque, pelo amor que me deram com a sua alegre presença na minha vida.

À minha mãe Verónica Tembe (*in memoriam*) e ao meu pai Afonso Carlos Mapelane, por me fazerem renascer na fé, nos momentos em que a neblina obscurecia o meu caminho.

Às minhas irmãs: Flórida Lígia Mapelane, Natércia Mapelane e Guilhermina Dimande, assim como aos meus irmãos: Adérito Afonso Mapelane, Afonso Mapelane e Tarcízio Afonso Mapelane e suas esposas Ofélia Boa, Geldreza Mahumane e Helena Tivane, pela confiança, apoio moral e material em todas as etapas da nossa vida em família.

Ao meu esposo Armindo Pedro Monjane (*in memoriam*), por todo o amor e protecção, que se estendem para além desta dimensão terrenal e temporal. Que em paz descanses.

Às minhas cunhadas: Cecília Chauque, Lay Mutola, Marta Cuinica e Luísa Cuinica e cunhados: Sérgio Mondlane, Carlos Mutola e Nito César, pelo apoio prestado diante de adversidades da vida.

À minha Supervisora Prof^a. Doutora Bernardette Tesoura e à minha Co-supervisora, Prof^a. Doutora Ana Maria Nhampule, que apesar das suas funções profissionais e sociais esgotantes, sabiamente instruíram e acompanharam-me durante a construção desta tese.

À todos os colegas da 1^a turma do Curso de Doutorado em Educação da FACED-UEM (2018), em especial à Ana Bela Bernardo, Samuel Matlombe, Lina Salomão, Natália Magaua, Isália Mate,

Juvêncio Nota e Generosa Cossa (*in memoriam*) colegas bolseiros do *Mozambique Research Cooperation Program Asdi 2017-2022, Sub-Program 2.1.2 - Gender Mainstreaming: Developing Competencies in Higher Education for Gender Equality, Peacebuilding and Gender Sensitive Research*, pelos enriquecedores momentos de construção social em prol da igualdade do género.

À Prof^ª. Doutora Gabriele Griffin, da Universidade de Upsala-Suécia, pela sororidade, motivação e apoio incondicional dispensados em todos os momentos deste longo processo.

Ao Prof. Doutor Arlindo Siteo, pela fraternidade e empatia pois, apesar das vicissitudes da sua vida encontrava um tempo para encorajar-me, fazendo com que se aligeirasse o peso desta jornada.

Ao Prof. Doutor Jorge Fringe, pela leitura e revisão atenta desta tese e pelas palavras positivas e de encorajamento nos momentos mais desanimadores do meu percurso académico.

Ao Mestre Meque Raúl Tarcísio Samboco, demais colegas e chefes no Departamento de Psicologia e na FACED-UEM, pela motivação dada durante a árdua tarefa da escrita desta tese.

Às docentes e aos docentes da FACED-UEM participantes desta pesquisa, pelo seu obséquio total e incondicional em partilhar experiências de vida e de trabalho, que muito contribuíram para a elaboração desta tese.

Aos colegas do Registo académico, secretaria e secretariado da FACED-UEM, pelo auxílio sempre pontual prestado ao longo do meu percurso académico.

À toda direcção da FACED-UEM, por todo o apoio oferecido diante do desafio resultante da minha situação de estudante-trabalhadora, ao permitirem que eu conciliasse as duas tarefas.

Ao Programa *Gender Mainstreaming in Higher Education* de cooperação bilateral UEM-Cooperação Sueca/ASDI, por disponibilizarem a bolsa de estudos.

Aos demais familiares, amigos e colegas, com quem eu partilho as vicissitudes da vida.

Muito Obrigada à todos.

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro por minha honra que este trabalho de tese de doutoramento, redigido em conformidade com a norma da língua portuguesa em vigor em Moçambique, nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau e que constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando citadas nas referências bibliográficas as fontes utilizadas no texto.

Maputo, 09 de Maio de 2025

A autora

Lénia Mapelane

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ANC	Congresso Nacional Africano
CEDAW	Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women
CIBS FM & HCM	Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo
DF	Destacamento Feminino
DH	Docente Homem
DM	Docente Mulher
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FACED	Faculdade de Educação
FACED-UEM	Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IES	Instituições do ensino superior
IG	Igualdade de género
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PGEI	Política Nacional de Género e a sua Estratégia de Implementação
Q	Questão
RG	Relações de Género
RS	Representações Sociais
SADC	Comunidade de Desenvolvimento da África Austral
STIWA	Social Transformation Including Women In Africa
TANU	Tanganyika African National Union
TF	Teoria feminista
TG	Teoria de género
TRS	Teoria das representações sociais
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE	Página
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	15
1.1 Introdução	15
1.2 Contextualização da pesquisa	19
1.3 Problema de pesquisa	23
1.4 Objectivos da pesquisa	27
1.5 Perguntas de pesquisa	27
1.6 Justificação da pesquisa	28
1.7 Apresentação global do quadro e desenho da pesquisa	29
 CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA	 32
2.1 Introdução	32
2.2 Enquadramento Histórico	32
2.2.1 O domínio de relações de poder machista patriarcal e as ideias feministas de igualdade de género	33
2.2.2 Relações de género em África nos períodos colonial e pós-independência	42
2.2.3 Abordagem histórica relativa à Teoria das Representações Sociais	52
2.3 Enquadramento Conceitual	55
2.3.1 Conceitos de Feminismo	56
2.3.2 Conceitos de Género	62
2.3.3 Conceitos de Representações sociais	69
2.4 Enquadramento Teórico	73
2.4.1 As Teorias Feministas	73
2.4.2 As Teorias de Género	84
2.4.3 A Teoria das Representações sociais	88
2.4.4 Representações sociais das relações de género no trabalho	91
2.4.5 Contribuição das teorias de género, feministas e das representações sociais na promoção da mudança crítica dos docentes das instituições do ensino superior	98
2.5 Síntese conclusiva	105
 CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	 107
3.1 Introdução	107
3.2 Identificação e delimitação do objecto de estudo de caso	108
3.3 Descrição do local de pesquisa	108
3.4 Tipo e desenho de estudo	109
3.5 População de estudo	112
3.6 Amostra ou participantes	112
3.6.1 Amostragem	113
3.6.2 Critérios de inclusão e critérios de exclusão	113
3.7 Instrumentos de recolha de dados	114
3.7.1 Registo de dados pessoais dos participantes	115
3.7.2 Instrumento de recolha de dados: a entrevista semi-estruturada	115
3.7.3 Instrumento de recolha de dados: A observação	116

3.7.4	Procedimentos de selecção dos instrumentos de recolha de dados	118
3.7.5	Técnicas de recolha de dados	119
3.7.6	Fiabilidade e validade dos instrumentos	120
3.8	Tratamento e análise de dados	121
3.9	Questões éticas	125
3.10	Limitações do estudo	127
3.11	Síntese conclusiva	128
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		130
4.1	Introdução	130
4.2	Caracterização dos participantes da pesquisa	130
4.3	Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas	131
4.3.1	Categoria: Conceitos de género, feminismo e igualdade de género	131
4.3.2	Categoria: Influência do contexto sócio-cultural nas representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED-UEM	141
4.3.3	Categoria: Desafio entre o discurso e as práticas para a transformação das representações sociais sobre as RG no trabalho em docentes na FACED-UEM	150
4.3.4	Categoria: Acções dos docentes da FACED-UEM facilitadoras de mudanças nas suas representações sociais sobre as RG no trabalho	161
4.3.5	Categoria: Implementação das políticas institucionais de género visando relações de igualdade de género no trabalho docente na FACED-UEM	166
4.4	Apresentação e discussão dos resultados da observação	183
4.4.1	Objectivo específico um e pergunta de pesquisa um: Relações de género no trabalho docente na FACED-UEM	183
4.4.2	Objectivo específico dois e pergunta de pesquisa dois: configurações das representações sociais dos docentes da FACED-UEM facilitadoras de mudanças	184
4.4.3	Objectivo específico três e pergunta de pesquisa três: alinhamento entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as relações de género	185
4.4.4	Objectivo específico quatro e pergunta de pesquisa quatro: estratégias que podem favorecer um alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED-UEM e os discursos teóricos sobre as RG	187
4.5	Síntese Conclusiva	188
CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES		189
5.1	Introdução	189
5.2	Conclusões	189
5.3	Recomendações relevantes da pesquisa	195
5.3.1	Recomendações aos docentes da FACED-UEM	195
5.3.2	Recomendações à Direcção da FACED-UEM	196
5.4	Disseminação da pesquisa	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		198

ÍNDICE DE TABELAS	Página
Tabela 1: Categorias e sub-categorias de análise dos dados das entrevistas aos docentes	122
Tabela 2: Grelha de análise dos dados da observação dos docentes	124
Tabela 3: Caracterização da amostra de pesquisa	131
ÍNDICE DE GRÁFICOS	Página
Gráfico 1: Resultado da questão de observação 1 - predomínio de relações de igualdade de género no trabalho docente na FACED-UEM	183
Gráfico 2: Formação de DHs sobre o género	186
Gráfico 3: Formação de DMs sobre o género	186
Gráfico 4: Participação das docentes nos órgãos directivos da FACED-UEM	186
Gráfico 5: Sinalização discriminatória	187
Gráfico 6: Discriminação contra as DMs	187
ÍNDICE DE APÉNDICES	Página
Apêndice 1: Solicitação de revisão de pesquisa ao Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo	214
Apêndice 2: Pedido de autorização ao Director da FACED-UEM para a colecta de dados de pesquisa	215
Apêndice 3: Termo de consentimento informado, livre e esclarecido para a participação na investigação	216
Apêndice 4: Compromisso da Pesquisadora	217
Apêndice 5: Guião de Entrevista Semi-estruturada Aplicada a Cada Participante da Pesquisa	218
Apêndice 6: Grelha de Registo de Dados da Observação do Cenário de Pesquisa	221
Apêndice 7: Objectivos, perguntas e resultados de pesquisa	223
Apêndice 8: Proposta de estratégia para o alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED-UEM e os discursos teóricos sobre as relações de género	224
ÍNDICE DE ANEXOS	Página
Anexo 1: Aprovação do Projecto de pesquisa pelo Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM & HCM)	226
Anexo 2: Despacho de autorização para a recolha de dados de pesquisa	227

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1 Introdução

A presente tese de doutoramento, com o título “Análise das Representações sociais sobre as relações de género no trabalho: estudo de caso dos docentes da FACED-UEM na Cidade de Maputo” insere-se na linha de pesquisa “Trabalho, educação e relações de género”. A mesma é realizada no âmbito do curso de Doutoramento em Educação, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Ao terminar o meu percurso formativo escolhi aprofundar o tema das representações sociais (RS) sobre as relações de género (RG) no seio dos docentes da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), porque tenho interesse por este fenómeno, particularmente no seu processo dinâmico e evolutivo a nível internacional e nacional, bem como pelas suas implicações no âmbito da emancipação da mulher e de igualdade de direitos entre homens e mulheres.

As limitações geradas pela necessidade da garantia de direitos iguais entre homens e mulheres têm acompanhado o processo de desenvolvimento humano e se reflectem nas lutas circunscritas em eventos marcantes da história universal como, por exemplo, quando em 1791, na França, a percussora do feminismo, Olympe de Gouges publicou a “Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs” em reivindicação de direitos iguais aos dos homens, ou quando em 1893, na Nova Zelândia concedeu-se pela primeira vez às mulheres o direito de votarem nas eleições. No mundo, as lutas desencadeadas pelas mulheres em prol da sua emancipação e integração social, cultural e económica ainda não alcançaram o seu fim, consistente na busca plena de igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Para o alcance dessa igualdade, os movimentos feministas que surgiram das variadas frentes de luta têm manifestado um propósito comum na exigência do reconhecimento da igualdade de oportunidades e a inclusão social, cultural e económica efectiva das mulheres. Com o tempo, estes movimentos feministas têm recebido o apoio importante vindo de Estados, nações e organizações civis, que tem como base propulsora, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adoptada e proclamada através da Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948).

A DUDH constitui um quadro relevante para o alinhamento universal da implementação da igualdade de direitos. Desde o seu lançamento, esta declaração abriu um espaço legal, através do qual cada país membro da ONU compromete-se a observar o princípio do tratamento igual à todos os seus cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia, religião, pertença a grupos minoritários. No quadro desta pesquisa, o foco de atenção está na igualdade de direitos na convivência e nas relações entre pessoas de géneros diferentes, num contexto crítico e dinâmico de mudanças historicamente observado na conjuntura universal, como afirma a UNESCO (2018, p. 3):

Evidentemente, en setenta años, el mundo ha cambiado mucho. Varias naciones pusieron fin al colonialismo, muchas tradiciones culturales han resurgido desde la adopción de la Declaración universal de los derechos humanos, el 10 de diciembre de 1948. Sin embargo, ese empeño que había puesto la UNESCO en elaborar una filosofía mundial basada en un amplio conocimiento de las culturas del mundo, no ha perdido un ápice de actualidad ni de fundamento.

A materialização desta tese vem mostrar que, apesar do tempo transcorrido desde a DUDH em 1948, as pesquisas actuais sobre os direitos humanos e, neste caso, a sua intersecção com as relações de género, ainda encontram suporte nessa magna carta.

Com o título acima enunciado, não se pretende apenas explorar o estado da questão entre os estudos aplicáveis no contexto da luta pela igualdade de género (IG) no trabalho docente, mas reflectir à luz do quadro teórico de referência constituído por três corpos de teorias, a saber, a Teoria das Representações Sociais, com o foco na concepção de Serge Moscovici e das Teorias de Género, secundadas pelas Teorias Feministas, as quais continuam a ser desveladas por vários autores contemporâneos nas suas pesquisas.

Por um lado, a escolha destas três teorias de carácter crítico e emancipatório para a pesquisa justifica-se pelo facto das mesmas constituírem campos de estudo científico que se mostram viáveis para a interligação de conhecimentos sobre representações sociais, género, educação e trabalho docente, legitimados pela importância epistemológica da transdisciplinaridade, a qual tem em vista a “reflexão relativa às representações sociais e à pertinência de sua abordagem em diversos campos de aplicação, como educação, saúde, trabalho social, política, etc.” (Jodelet, 2016, p. 4).

Por outro lado, as três teorias respondem ao intuito de estudar as representações sociais como componentes importantes nas simbolizações das pessoas que, neste caso são úteis para justificar e suportar a importância da advocacia social para a eliminação da desigualdade de

género. Com o estudo destes campos teóricos cria-se um espaço para a promoção dos direitos humanos e oportunidades iguais entre homens e mulheres, com vista à construção da equidade e justiça social no país e no mundo.

Com o tempo, a aspiração universal à justiça social foi sendo transposta para o nível científico e académico, como quando deu-se início à realização de investigações sobre o feminismo e o género com o objectivo de criar um corpo de conceitos e de teorias que tornassem mais compreensível esta problemática, apesar de ser multifacetada. Estas investigações académicas são importantes, tanto ao nível social como científico, porque visam contribuir para a compreensão do fenómeno da desigualdade social, económica e cultural baseada no género e a sua conseqüente eliminação, sendo que, com esta investigação a pesquisadora quer ir ao encontro da questão das RS sobre as RG nos docentes da FACED-UEM, no contexto laboral.

Nesta perspectiva, a Magna Carta dos Direitos Humanos das Mulheres adoptada pela Assembleia Geral da ONU, em Dezembro de 1979, chamada de “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres”, ou “Carta dos Direitos Humanos das Mulheres”, conhecida em língua inglesa por “Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW)” é um apelo à não discriminação da mulher. Igualmente, esta Carta, na sua Recomendação número 19 sobre a violência contra a mulher, de 29 de Janeiro de 1992, no artigo 11, desencoraja todas as formas de violência baseada no género no contexto laboral (CEDAW, 1992). Nela assinala-se que a desigualdade de género no local de trabalho pode acentuar-se quando a mulher for submetida à violência devido à sua condição de género. O objectivo principal deste instrumento é o de obrigar a todos os Estados a atingirem uma plena igualdade de direitos das mulheres em relação aos homens.

Tal como acontece à nível internacional, em Moçambique são desenvolvidas pesquisas baseadas no senso comum, ou nas chamadas realidades locais, com vista a expandir a compreensão sobre problemas comuns. O presente estudo é fundamentalmente baseado em pesquisas teóricas e na investigação no campo. Esta última forma de pesquisa tem como foco de atenção a realidade e os saberes locais sobre as questões de género no contexto de trabalho e vida dos docentes homens e mulheres da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), uma Instituição do Ensino Superior (IES) da cidade de Maputo, contextualizando assim cientificamente, os seus saberes e as suas práticas discursivas à volta das relações de género.

No geral, a área da educação é um contexto de desenvolvimento humano e a educação superior é uma via para a otimização da competência profissional. Ambos contextos convertem-se em campos oportunos para discutir e gerar transformações no âmbito dos movimentos e das relações de género, sem desrespeitar a lógica da sociedade patriarcal e, neste caso, no contexto real de vida das docentes e dos docentes da FACED-UEM, objecto do presente estudo (Cordero, 2017).

Entendendo que a dinâmica das instituições do ensino superior (IES) tem inserção no espaço social, económico e cultural mais abrangente, a pesquisadora acredita que em Moçambique as mesmas são um campo de pesquisa cabal para a busca do conhecimento sobre a dinâmica das relações de género.

A compreensão sobre as relações de género pode ser gerada por meio do aprofundamento da temática de género, examinando a dinâmica das relações sociais derivadas dos estereótipos de género, os quais são edificados em ideias muito enraizadas na sociedade. Estes estereótipos são orientadores sociais de como as mulheres e os homens devem ser e agir. São transmitidos de uma geração à outra, por meio de agentes de socialização, dentre os quais a família, a linguagem, os meios de comunicação, os grupos de pares e a escola.

Na sociedade existe influência e complementaridade na transmissão do saber, que serve de fundamento às ideias estereotipadas sobre as relações de género. Por exemplo, em relação à noção de que os homens devem ser fortes e insensíveis corresponde uma outra de que, as mulheres devem ser o oposto, ou seja, devem ser muito sensíveis e muito delicadas. Isto conduz-nos ao conceito binário ou de complementaridade, segundo o qual existem dois géneros e que, um tem o que falta noutro. Esta percepção, ou representação social de complementaridade estabelece a relação tradicional de domínio-submissão entre homens e mulheres. Trata-se de uma percepção de complementaridade, promotora da desigualdade de género e consequentemente, da injustiça social e é um reflexo das relações de poder que predominam nas sociedades patriarcais, onde segundo Baticã (2015, p. 6):

Expectativas sobre o que significa ser um menino/homem ou uma menina/mulher moldam as nossas vidas. As nossas ideias e experiências sobre género afectam o que fazemos e como nos relacionamos com os outros em cada aspecto de nossas vidas.

Nesta pesquisa, o realce do factor social torna-se útil para o confronto da ideia de que os estereótipos de género têm origem biológica, isto é, que emergem de processos resultantes da

complexidade cromossômica ou hormonal das pessoas. A pesquisadora entende que os estereótipos são o desfecho do que pensamos, fazemos e dizemos no nosso contexto, em suma, de saberes, práticas e discursos locais aprendidos no nosso contexto social, cultural e econômico, e que, portanto têm relação com as nossas representações sociais dos fenômenos.

O estudo das RS de docentes homens e mulheres da FACED-UEM abre uma via para a compreensão sobre as RG no trabalho. A pretensão da pesquisa foi a de verificar se estas representações estão a contribuir para a eliminação da desigualdade de gênero e da injustiça social ou não, sabendo que estes docentes representam um potencial em conhecimentos, discursos e práticas locais. O ponto de partida é de que, os seus saberes constituem um valioso meio de disseminação do pensamento crítico sobre as relações de gênero. Tal pensamento é útil para a promoção de mudanças neste contexto de trabalho em particular, na sociedade em geral e junto de pessoas de toda a diversidade sexual, racial, étnica, etária e identidades de gênero que comportam as redes profissionais ou de socialização.

1.2 Contextualização da pesquisa

Julga-se fundamental uma descrição da conjuntura universal, moçambicana e do local de estudo, não apenas para uma compreensão integral da presente investigação, como também para se dispôr de um fundamento contextual da problemática de gênero, bem como da importância da sua abordagem, tendo em conta a extensão global, nacional e local do tema em estudo.

Moçambique é um país que conquistou a sua independência da colônia portuguesa no dia 25 de Junho de 1975. Este país situa-se no sudeste do continente africano e está delimitado por meio de fronteiras terrestres com seis países, nomeadamente Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabue, África do Sul e Essuatíni. A população moçambicana em 2021 era de 30 832 244 de habitantes, dos quais 14 885 787 são homens e 15 946 457 são mulheres. A maioria desta população é formada por jovens, o que faz com que a configuração da pirâmide etária seja de base alargada, sendo a sua longevidade ou esperança de vida de 56,5 anos de idade. A taxa de analfabetismo é de 39%, mas está-se a combater o analfabetismo com a expansão da rede de ensino básico, secundário e universitário ao nível nacional. A economia moçambicana tem como base a agricultura de subsistência (Banco Mundial, 2021; INE, 2021; MINEDH, 2020).

É neste contexto nacional moçambicano de realização da presente investigação focalizada nas posições sociais relativas a homens e mulheres na sociedade, influenciadas por normas

culturais que, em certas regiões definem a distribuição de papéis sociais, políticos, culturais e económicos que se pretende ver, até que ponto tais posições podem constituir a normalização da discriminação contra a mulher. Desde o seu nascimento e, com base no seu género, a vida da mulher foi sempre guiada por estas regras culturais. Em cada sistema as normas são regidas por princípios específicos. Por exemplo, no sistema matriarcal predominante no norte de Moçambique vigoram mecanismos culturais regidos pela estrutura familiar matrilinear e no sul o sistema patriarcal patente na tradição familiar patrilinear. O funcionamento destes dois tipos de estrutura familiar é diferente e tem um papel importante no contexto das relações de género, conforme a seguinte constatação da UNFPA – Moçambique (2017, p. 28):

Apesar dos riscos existirem para ambos - rapazes e raparigas – a discriminação relacionada ao género tende a tornar a realidade pior para as raparigas moçambicanas em muitos sentidos, nomeadamente menor acesso a informação sobre saúde sexual, maior demanda nas responsabilidades familiares, domésticas e sociais, incluindo o casamento e gravidez. Milhões de raparigas deparam-se com fraca protecção dos seus direitos e bem-estar. Muitas tornam-se trabalhadoras domésticas, casadas prematuramente, mães precoces e vítimas de tráfico e, de um modo geral, sujeitas a serem vítimas da sua própria natureza.

Em Moçambique, a Política Nacional de Género e a sua Estratégia de Implementação (PGEI), foi aprovada a 14 Março de 2006 e é orientada por sete (7) princípios, dentre os quais, o de “Integração de Género” que, no âmbito do combate à discriminação da mulher estabelece que é imperioso incorporar a abordagem de género nos diversos sectores e processos de desenvolvimento humano e ligados à legislação, políticas, programas, estratégias, planos de acção e orçamento.

Nesta perspectiva, é também uma das preocupações deste estudo a construção de uma compreensão sobre os aspectos do contexto universal que contribuem para o contexto nacional e local de pesquisa, com vista ao fortalecimento das relações de género, partindo de que:

A Constituição da República de Moçambique reconhece, desde 1975, a igualdade entre homens e mulheres em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural. Do mesmo modo, a igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres está plasmada nos vários instrumentos internacionais que o País ratificou na área de género, nomeadamente: a Convenção das Nações Unidas sobre todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, a Agenda 2030 das Nações Unidas e o Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento (República de Moçambique, 2018, p. 3).

Na sociedade moçambicana, tanto no passado como no presente, as relações de género sociais, culturais e económicas manifestam-se pela posição subordinada da mulher em relação ao homem. Estas relações têm como alicerce o estigma envolvido na concepção e na construção social das relações de género e tende a expôr as representações sociais (RS) sobre as relações de género (RG) que configuram formas de vinculação social passíveis de percepções desvantajosas que ferem a manifestação das liberdades e direitos baseados. A mulher moçambicana, tanto quando integrada em comunidades patrilineares, como quando em sociedades matrilineares, tem um papel definido de conservar a tradição e a cultura familiar e comunitária, mas na sua socialização carece a equidade. Em muitos sectores e áreas de actividade no país têm leis que, em teoria, formalizam a igualdade entre homens e mulheres, no entanto, na prática quotidiana, tais leis são pouco implementadas em todos esses sectores ou áreas de desenvolvimento (Ministério do Género, Criança e Acção Social, 2016).

A pesquisadora julga que, para se respeitar a igualdade de género no sector de trabalho, além da lei, seja importante a promoção da mudança nas RG socialmente estabelecidas. Desta forma, as instituições do ensino superior (IES) como agência de transmissão do saber cultural e valorial, poderiam estimular-se a criar melhores condições, maior alcance e cumprimento das leis de igualdade de género. Portanto, a implementação da igualdade, inclusão e equidade de género deverá ter em conta a garantia do respeito pelos direitos de cada um e favorecer a descontinuidade do ciclo de desigualdades prevalecente na sociedade.

Apesar dos constrangimentos acima referidos, pode-se ressaltar que Moçambique possui um quadro político, institucional e legal favorável à promoção da igualdade de género. Os principais documentos de planificação, como por exemplo, o Programa Quinquenal do Governo para 2015-2019 e o Programa Alargado para Redução da Pobreza (PARP) reiteram como prioridade a promoção da igualdade de género, que constitui um factor fundamental para o desenvolvimento, segundo o Ministério do Género, Criança e Acção Social (2016), sendo com base neste pressuposto que este estudo aprofunda e dá a sua contribuição para o reforço desse comprometimento nacional e local.

A protecção do trabalhador não consubstancia unicamente a garantia do seu emprego, ou de melhores condições de trabalho. Antes de tudo, deve ter como objectivo intervir na reparação, na prevenção de conflitos, na protecção da mulher no local de trabalho e na promoção de melhor ambiente psicológico de trabalho, apesar de adversidades de ordem social e cultural (Simões & Melo, 2016).

O processo das relações laborais, de certo modo, pode ser influenciado pelas relações de género que se manifestam nas práticas discursivas e de relações sociais. Por exemplo, no âmbito do ensino, educação e formação, a escuta aos docentes viabiliza a sua tomada de consciência à volta do seu discurso e das suas práticas relativas às relações de género e através disto pode configurar-se uma nova forma de participar na melhoria do desempenho laboral destes docentes. Este propósito ultrapassa o nível da dimensão material, pois coloca-se numa extensão sociológica, cultural psicológica que visa a humanização das relações no trabalho.

Estudos realizados no âmbito educacional sobre o tema tendem a investigar sobre a docência, o currículo, as percepções de docentes, as percepções de estudantes sobre as suas acções e práticas pedagógicas. Contudo, o campo da educação também constitui um ambiente laboral, onde docentes homens e mulheres apresentam desafios de desenvolvimento que ultrapassam o campo pedagógico. Consciente deste facto, a pesquisadora entende que as relações de trabalho e a temática de género podem viabilizar uma nova compreensão sobre a dinâmica das relações de género na educação e no trabalho docente.

Debruçando-se sobre a docência no ensino superior e os seus desafios como um instrumento de transformação social e cultural, Santos e Aragão (2018), defendem que as IES têm um papel na construção do pensamento reflexivo dos seus professores, sendo que tal construção exige uma contínua formação docente reflexiva, que vise transformar a sua consciência e ideologia e na perspectiva da pesquisadora esta mudança deve também incluir as relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Concretamente, o contexto local de pesquisa é a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), uma instituição de ensino superior (IES) pública, criada em 1962 sob o nome de “Estudos Gerais Universitários de Moçambique” integrados na Universidade Portuguesa, através do Decreto-lei n.º 44530, de 21 de Agosto, na então cidade de Lourenço Marques, actual Cidade de Maputo. Em 1968, esta instituição ascendeu à categoria de Universidade e passou a chamar-se Universidade de Lourenço Marques. Um ano após a independência nacional de Moçambique, em 1976, esta instituição foi denominada Universidade Eduardo Mondlane, através do Decreto n.º12/1995, de 25 de Abril do Conselho de Ministros de Moçambique (Angst, 2017; Ministério do Ultramar, 1962).

A FACED-UEM foi reaberta em 2001, após uma interrupção temporária em 1986. Actualmente, esta Faculdade lecciona cursos de graduação e de pós-graduação em educação e psicologia. Ao longo do seu exercício profissional nesta instituição, a pesquisadora sentiu a

necessidade de aprofundar as suas observações quotidianas e fazer uma leitura crítica à volta da dinâmica das relações de género no trabalho dos docentes da FACED-UEM, para poder ter uma compreensão sistematizada sobre as RS construídas neste contexto de trabalho, pois a IES constitui um espaço dinâmico de trabalho e de socialização que oferece oportunidades à pesquisadora, para ver, intuir e comprovar como essa socialização se manifesta no quotidiano.

O espaço físico e psicológico da FACED-UEM em que os docentes do sexo feminino e masculino interagem, propicia a observação das RS relativas às RG, que resultam da aprendizagem de comportamentos sociais ligados à desigualdade de género. As ideias e comportamentos socialmente aprendidos por docentes de ambos os sexos objecto deste estudo, muitas vezes, tendem a reflectir a manifestação de RG desiguais, portanto desfavoráveis à mulher docente.

A mudança comportamental pode reflectir-se nas novas RS e novas experiências crítico-emancipatórias de RG no trabalho que conduzem à mudança individual e colectiva dos seus docentes. Assim, neste estudo, o delineamento de estratégias de intervenção para a mudança contribui para a eliminação da desigualdade de género e nas suas relações.

1.3 Problema de pesquisa

A prevalência de representações sociais (RS) sobre as relações de género (RG) tendentes à exacerbação da desigualdade nas relações de género é um problema observado em todo o mundo e também na sociedade moçambicana. Este fenómeno configura-se actualmente como um dos problemas de destaque no País, porque está ligado à falta de justiça social. Por isso mesmo, o seu enquadramento é complexo nos nossos dias e o seu combate é um dos principais pontos da agenda da luta das mulheres. Do ponto de vista da pesquisadora desta tese, o problema de pesquisa está nas RS sobre as RG no trabalho docente na FACED-UEM, que tendem a reflectir formas de relações de género assimétricas e na falta de promoção da igualdade de género (IG).

O Relatório Global de Género referente ao ano de 2020, do Fórum Económico Mundial, no subtítulo sobre os indicadores de desigualdade global de género por regiões do mundo, informa que a África Subsaariana reduziu 68,0% da sua desigualdade de género. No mesmo relatório relata-se que Moçambique ocupa o oitavo lugar no ranking dos países desta região e encontra-se na 56ª posição do ranking mundial de indicadores da desigualdade de género. Com estes

indicadores pretende-se consciencializar sobre a necessidade de serem implementadas mais acções em prol da melhoria da IG (Fórum Económico Mundial, 2021).

Partindo do panorama geral do estado da questão descrita anteriormente e olhando para a realidade de Moçambique, em particular para a FACED-UEM, a pesquisadora identificou os seguintes índices de desigualdade de género no seio dos docentes desta instituição: existência de maior número de homens com cargos de chefia, representado por 24 docentes do sexo masculino que são chefes em comparação ao número representado por apenas 11 docentes do sexo feminino com cargos de chefia, havendo um forte desequilíbrio numérico entre docentes do sexo masculino e docentes do sexo feminino e denotando uma falta de promoção da igualdade de género (IG) neste local de pesquisa. Esta observação é corroborada pelo informe do Reitor na reunião anual onde apresentou a situação estatística relativa ao ano de 2023, sobre a existência de um universo de 1.688 docentes na Universidade Eduardo Mondlane, dos quais 72% são homens e 28% mulheres (UEM, 2024).

Este problema, que suscita preocupação na pesquisadora da presente tese, também está manifesto na Estratégia de Género da Universidade Eduardo Mondlane 2020 – 2030 (UEM, 2019), em cuja análise situacional consta que, apesar dos esforços realizados em prol da IG persistem disparidades críticas relativas às oportunidades de ingresso e desenvolvimento profissional do corpo docente e investigador feminino, pois observa-se que a comunidade universitária é maioritariamente integrada por homens, os cargos de direcção e gestão são maioritariamente ocupados por homens, sendo preocupantes os obstáculos à IG derivados de: a) de preconceitos e estereótipos de género; b) da divisão desigual das responsabilidades e do trabalho; c) do desfasamento entre a vida académica, profissional e familiar das docentes e d) do assédio/abuso moral, laboral e sexual.

Esta situação apresentada pela UEM converge com os dados apresentados na Estratégia de Género da Universidade Eduardo Mondlane 2020 – 2030 (UEM, 2019), no âmbito da análise das suas forças e fraquezas, onde se destaca: a insuficiente capacitação de docentes para a promoção da IG no processo de trabalho; a fraca presença feminina nos cargos de chefia dos órgãos de gestão; a escassez de recursos financeiros para a implementação de actividades e acções de promoção da IG; a marginalização da perspectiva de género na planificação de actividades e orçamentos da UEM; a ausência de mecanismos e instrumentos efectivos de prevenção e combate à discriminação, assédio e violência baseados no género e a existência de um senso comum negativo de que, as questões de género apenas dizem respeito às mulheres.

Estes factos dificultam a integração e valorização das mulheres deste contexto institucional de pesquisa.

Partindo do problema acima apresentado, a pesquisadora buscou analisar como se configuram as RS sobre as RG no trabalho dos docentes da FACED-UEM e ver como estas afectam negativamente a sua dinâmica relacional neste contexto de trabalho. Impulsionada por esta inquietação e pelo facto de actualmente a comunidade académica desenvolver pesquisas cuja finalidade é a construção do saber científico sólido, a pesquisadora visa aprofundar e perceber melhor estas discrepâncias na igualdade e relação de género, através do estudo de caso.

Tanto na UEM, como na FACED-UEM as RS sobre as RG podem ser vistas como o reflexo de práticas discursivas culturais institucionais, isto é, aquilo que as pessoas pensam e dizem sobre as RG e suas práticas determinam a desigualdade de papéis nas relações entre homens e mulheres neste contexto social actual, cultural e económico onde se observa a não inclusão laboral efectiva da mulher.

A busca de uma compreensão das RS sobre as RG na identidade profissional dos docentes da FACED-UEM, abre um caminho para perceber como neste contexto relacional estas estão configuradas. Através destas RS torna-se possível observar a confluência de uma diversidade de simbolismos e sentidos que se manifestam nas histórias e vivências, dos docentes da FACED-UEM, dentro das suas condições reais de trabalho. Assim, os docentes em interacção laboral ao exporem as suas representações sociais cumprem um papel crítico e transformador na óptica de Scoz (2013, p. 76):

As questões ligadas ao ensinar e ao aprender, em qualquer nível de ensino, podem ser modificadas não só pelo debate e pela análise objectiva dos problemas, mas também pela acção pontual dos protagonistas do processo, no caso aqui discutido, os psicopedagogos, que também possuem seu papel no debate. Essa discussão tem o potencial de desencadear mudanças significativas.

Neste sentido, a pesquisadora concorda com Scoz (2013), pois as RG no trabalho docente na FACED-UEM são discrepantes, isto é, não são de igualdade. Na perspectiva da pesquisadora elas devem ser críticas e orientadas para uma mudança positiva e consciente das RS individuais e colectivas, e para a eliminação da desigualdade de género no trabalho.

A exclusão social, económica e cultural e, a influência da aprendizagem socio-cultural são alguns dos antecedentes que nos lembram o facto de que, desde o nosso nascimento recebemos diferentes mensagens implícitas e explícitas, que têm um impacto nas nossas relações sociais e RG. Através das mensagens implícitas e explícitas, vamos aprendendo comportamentos desejáveis e indesejáveis, dependendo de termos nascido meninos ou meninas. Tais mensagens nos são transmitidas na família e na escola, dois tipos de agentes socializadores importantes, através dos quais nos comunicamos na maioria das vezes, fazendo uso da linguagem oral, escrita ou gestual. As canções, histórias e danças associadas aos valores culturais também nos transmitem a imagem de menina e menino, de mulher e homem, que durante o nosso desenvolvimento alicerçam o nosso modo de ver o mundo e de interagir com os outros. Assim, a nossa pesquisa poderá constatar se no âmbito laboral existem, ou não, os estereótipos de género associados à desigualdade de género.

O espaço privado ou reprodutivo é um local onde ocorrem as interações familiares entre os membros da mesma família e o espaço público ou produtivo é um lugar onde as interações sociais abrangem aos membros de diferentes famílias, que ocorrem fora do lar familiar, a pesquisadora nota que nos espaços sociais tanto privados, como públicos, a visibilidade do fenómeno da desigualdade nas RG tem um reflexo negativo e é possível observar isso em forma de injustiça social, económica, ambiental e cultural, onde as principais vítimas são mulheres. Por um lado, a raiz deste facto está nos governos que avançam políticas teoricamente igualitárias para homens e mulheres na esfera da capacitação profissional e emprego que estimulam a saída da mulher do espaço social privado e reprodutivo, para o espaço social público e produtivo, mas que por outro lado carecem de capacidade de articulação ou de suporte estrutural para avançar acções conclusivas na eliminação da desigualdade de género.

Numa pesquisa sobre diversidade e género, Leal, Zoccal, Saba e dos Santos (2017, p. 98) concluíram que, apesar dos progressos havidos no campo da educação, a questão de género é pouco explorada no âmbito da formação docente onde “historicamente houve avanços e transformações nas relações sociais entre o homem e a mulher, mas ainda é observada uma assimetria”. À luz do problema que se pretende estudar, foram elaborados os objectivos e as perguntas apresentados nos parágrafos que se seguem.

1.4 Objectivos da pesquisa

Qualquer actividade de investigação requer a definição de objectivos que promovam o pensamento crítico e despertem um novo olhar em relação as questões que se pretendem responder no local de estudo e na sociedade em geral. Pelo que, na presente pesquisa partimos do objectivo geral para os objectivos específicos.

1.4.1 Objectivo geral

O objectivo geral deste estudo é o de analisar como se configuram as representações sociais sobre as relações de género nos docentes da FACED-UEM.

1.4.2 Objectivos específicos

Constituem objectivos específicos da pesquisa os seguintes:

1. Descrever as relações de género no trabalho docente na FACED-UEM;
2. Identificar as representações sociais dos docentes da FACED-UEM que podem ser, ou não, facilitadoras de mudanças;
3. Fazer o alinhamento entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as relações de género;
4. Propor estratégias para o alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED-UEM e os discursos teóricos sobre as relações de género.

1.5 Perguntas de pesquisa

A pesquisa surge no âmbito da problemática relacionada com as relações de género no trabalho e as representações sociais que daí advêm. À luz desta questão surgiram as perguntas que orientam a realização da investigação na presente tese que são:

1. Como os docentes caracterizam as relações de género no trabalho docente na FACED-UEM?
2. Que configurações das representações sociais dos docentes da FACED-UEM são facilitadoras de mudanças?
3. Que alinhamento existe entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as relações de género?

4. Que estratégias podem favorecer um alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED-UEM e os discursos teóricos sobre as relações de género?

1.6 Justificação da pesquisa

As lacunas no conhecimento actual sobre as problemáticas do género e as RG que emergem do carácter recente de discussão académica sobre estas questões justificam o interesse da pesquisadora pela compreensão dos problemas de género, trabalho e educação que constituem a linha de pesquisa deste estudo que gravitará em torno dos seguintes eixos teóricos das ciências sociais: as teorias feministas (TF), teorias de género (TG) e a teoria das representações sociais (TRS).

De uma maneira geral, a importância científica desta investigação assenta na intenção de contribuir para a expansão do conhecimento à volta das questões das relações de género no trabalho docente, para perceber se a voz da mulher no contexto em estudo é subalterna ou não.

A perspectiva da investigação é expressa pela preocupação da investigadora na promoção da equidade e igualdade de género, em relação a inclusão das questões de género no contexto laboral docente para a construção de ambientes de trabalho e de uma sociedade cada vez mais justa e saudável em Moçambique. Esta nova visão é importante para a construção de uma sociedade mais igualitária, porque torna visível a necessidade da colocação da perspectiva de género no trabalho, através da inclusão justificada de ideias e comportamentos individuais, assim como de instrumentos que visem o empoderamento dos docentes em matéria de género, visando a mudança no exercício do seu trabalho.

Para a pesquisadora também este estudo justifica-se por ser de interesse social, pois vai contribuir para a aquisição de novos conhecimentos neste âmbito e para a erradicação da discriminação baseada no género no local de trabalho, que limita o potencial de participação, crescimento psicológico, sociocultural e profissional de docentes mulheres, tendo em vista as constatações de Carvalho (2000, p. 16) que refere:

Pese a docência ser considerada uma carreira feminina, percebe-se que na trajectória da educação básica e superior, a presença maior de mulheres está nos níveis inferiores do sistema, onde permanece, na maioria das vezes, desvalorizada, necessitando de melhor formação e de melhores condições de trabalho.

Finalmente, esta pesquisa vem justificar a preocupação da pesquisadora em dar um cunho científico às vivências ligadas às RG em curso no seu contexto laboral e atribuir um significado científico aos pensamentos, discursos e saberes locais de senso comum do âmbito das RG no trabalho e habilitar a todos os intervenientes de uma reflexão crítica e conducente à mudança da sua consciência emancipatória.

1.7 Apresentação global do quadro e desenho da pesquisa

A realização do presente estudo respeitou quatro etapas, nomeadamente a focalização do tema de pesquisa, a pesquisa bibliográfica, a observação sistemática e a pesquisa de dados no campo.

A primeira etapa consistiu na focalização do tema de pesquisa, levada a cabo através da escolha da linha de pesquisa, do tema de pesquisa, do contexto de investigação e a submissão de um projecto de pesquisa, que ocorreu em simultâneo com a frequência dos módulos do Curso de Doutoramento em Educação na FACED-UEM.

A segunda etapa designada de fase de pesquisa bibliográfica foi caracterizada pela investigação teórica, que deu o início efectivo à elaboração dos capítulos da presente tese, com o objectivo de compilar os conteúdos ligados à linha de pesquisa, ao tema e às palavras-chave definidas *a priori* no projecto de pesquisa. Nesse momento ocorreu a recolha do material bibliográfico, com a finalidade de fazer a revisão da literatura, o estudo e a incorporação de conhecimentos de pesquisas já realizadas e as bases teóricas pertinentes para dar um suporte bibliográfico à tese.

A terceira etapa de elaboração do estudo corrente consistiu na observação sistemática das experiências adquiridas e ampliadas ao longo da pesquisa no contexto de estudo. Para a pesquisadora esta observação empírica dos docentes e do ambiente de trabalho promoveu uma reflexão crítica e a conseqüente tomada de consciência sobre a dinâmica das RG no trabalho docente. Portanto, propiciou uma ponderação sobre a forma em que o estudo contribui para a melhoria do clima de trabalho e promoção da reflexão crítica dos docentes da FACED-UEM.

A quarta etapa foi caracterizada por um trabalho prático conduzido no campo de pesquisa, tendo iniciado por meio de um primeiro contacto com a Direcção da FACED-UEM, com a finalidade de solicitar a realização da actividade de pesquisa de campo, que possibilitou a recolha dos dados, que foram processados e analisados no âmbito de uma investigação do tipo qualitativo. A pesquisadora levou a cabo um estudo de caso junto de um grupo de colaboradores que era composto por docentes mulheres e homens da FACED-UEM, cujos dados foram

obtidos por meio de dois instrumentos da autoria da pesquisadora, nomeadamente, a entrevista semi-estruturada e a grelha de observação, supervisionados pela supervisora desta tese.

Os dados recolhidos nesta quarta fase da pesquisa passaram por um processo de análise, interpretação, discussão e produção dos resultados. Os resultados obtidos foram úteis para o delineamento de estratégias para uma mudança consciente e para a eliminação da desigualdade de género no trabalho docente na FACED-UEM.

Como corolário de todo o exercício descrito nas linhas precedentes, obteve-se conteúdos que estão articulados em cinco capítulos distribuídos da seguinte forma:

O capítulo um é constituído pela introdução onde se faz a delimitação da linha de pesquisa, das palavras-chave, da pertinência social, cultural e científica desta investigação. Este capítulo compreende ainda o contexto e problema de pesquisa relativos à desigualdade de género no contexto universal, nacional e local do estudo. A parte da justificação insere a fundamentação pessoal, social e científica do estudo e da promoção da igualdade e equidade de género no local de trabalho e o seu contributo para a melhoria da dinâmica relacional na FACED-UEM. Ainda nesta parte introdutória apresentam-se o objectivo geral, os objectivos específicos, as perguntas de pesquisa e por fim a explicação global do quadro e desenho da pesquisa sobre os passos metodológicos que foram dados para o cumprimento das tarefas de investigação.

O capítulo dois é relativo à revisão da literatura e subdivide-se em cinco partes elaboradas com o auxílio da pesquisa bibliográfica, nomeadamente a introdução do capítulo, o enquadramento histórico das teorias que dão suporte ao estudo redigido com base em eventos que antecederam o surgimento das teorias feministas, teorias de género e da teoria das representações sociais. Seguidamente apresenta-se o enquadramento conceitual de feminismo, género e representações sociais, após o qual expõe-se um enquadramento teórico dos aspectos relativos à contribuição das teorias estudadas na promoção da mudança crítica dos docentes das instituições do ensino superior e finaliza-se o capítulo com uma breve síntese conclusiva.

O capítulo três remete à metodologia de pesquisa composta por 11 partes que retratam o trabalho prático de campo realizado com a finalidade de materializar os objectivos de pesquisa, respondendo às perguntas da pesquisa. A introdução do capítulo é seguida pela identificação e delimitação do objecto de estudo de caso. Na terceira parte deste capítulo a pesquisadora descreve o local de pesquisa. Na quarta parte explica-se sobre o tipo e o desenho de estudo. Na quinta parte faz-se a descrição da população de estudo e na sexta parte caracteriza-se a amostra

do estudo. A sétima parte é onde faz-se uma abordagem sobre os instrumentos de recolha de dados. Da oitava à décima primeira parte apresentam-se as considerações éticas respeitadas na execução do estudo de caso, o tratamento dos dados recolhidos no campo, as limitações enfrentadas ao longo da pesquisa e a síntese conclusiva do capítulo.

O capítulo quatro é formado por seis partes que expõem as questões relativas à apresentação, análise e discussão dos resultados. Na primeira parte faz-se uma introdução ao capítulo. Na segunda parte apresentam-se os resultados obtidos da análise do material colectado, na terceira parte procede-se à caracterização da amostra e na quarta parte explicou-se sobre os procedimentos seguidos na realização da análise de dados com vista à obtenção dos resultados. Na quinta e sexta partes faz-se a apresentação e discussão dos resultados da entrevista e da observação, tendo como ponto de referência a revisão da literatura, onde a pesquisadora esboça uma reflexão crítica em relação aos resultados obtidos. Este passo foi importante, porque permitiu que a pesquisadora tivesse uma compreensão sobre os reais problemas no contexto de pesquisa e com este conhecimento fez a adequação e delimitação das estratégias julgadas pertinentes no âmbito de uma proposta de mudanças favoráveis à eliminação da desigualdade de género no trabalho docente na FACED-UEM. Ao culminar deste capítulo também apresenta-se uma síntese conclusiva.

O capítulo cinco desta tese apresenta as conclusões e as recomendações que emergiram do estudo bibliográfico e de campo. A primeira parte do capítulo tem uma introdução sucinta, a segunda parte apresenta as principais conclusões da tese alinhadas aos objectivos de pesquisa e às perguntas de pesquisa. Na terceira parte apresentam-se as recomendações relevantes da pesquisa aos docentes e à Direcção da FACED-UEM que, de uma forma geral poderão ser úteis para a promoção da mudança ou para a manutenção das boas práticas relativas as RG. Na quarta parte e final deste capítulo trazemos uma breve explicação sobre a disseminação desta tese.

Para finalizar a tese apresentam-se as referências bibliográficas e as páginas pós-textuais. As páginas das referências bibliográficas estão formadas por uma lista com todas as obras em livros e da netgrafia que foram pesquisadas, para dar um suporte científico à presente tese. As páginas com os elementos pós-textuais trazem os apêndices e os anexos que são referidos ao longo da tese e servem de evidência das informações e dados recolhidos no terreno.

CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Introdução

O presente capítulo está dividido em cinco subsecções, onde se operacionalizam o título e as palavras-chave da tese, com o recurso à revisão da literatura dos livros e artigos científicos. A primeira subsecção contém a indicação das principais matérias tratadas em cada peça deste capítulo. Na segunda subsecção apresenta-se o enquadramento histórico da pesquisa. A terceira subsecção é resultado da revisão bibliográfica realizada para o enquadramento dos conceitos de feminismo, género e representações sociais, que têm realce na presente tese.

A quarta subsecção é dedicada ao enquadramento teórico das Teorias Feminista, de Género e das Representações sociais. Este panorama foi útil para a apreensão do ponto de vista destas teorias e das principais ideias que guiaram o pensamento da pesquisadora para a elaboração desta tese. Também faz-se a interligação entre as subsecções anteriores, relativas ao contexto histórico, conceitual e teórico, através da exposição de pesquisas feitas no decurso da revisão da literatura e da recolha de alguns estudos, para criar uma interligação entre os campos das RS e das RG, abrangendo a revisão da literatura que versa sobre o contributo destas teorias na promoção da mudança crítica dos docentes das instituições do ensino superior, para a percepção sobre a desigualdade de género no trabalho neste contexto laboral.

Na quinta subsecção faz-se a síntese conclusiva deste capítulo de revisão da literatura referente à história, conceitos e teorias que tiveram maior impacto na construção deste conhecimento para a pesquisadora.

2.2 Enquadramento Histórico

Nesta secção faz-se um enquadramento histórico da pesquisa, com o objectivo de apresentar o contexto histórico e sócio-cultural que inspirou as Teorias de Género (TG), Teorias Feministas (TF) e Teorias das Representações Sociais (TRS). A primeira subsecção descreve os eventos e os pensamentos que conduziram ao surgimento das TG e TF, elucidando como emergiu o problema da desigualdade de género. Na segunda subsecção faz-se uma resenha histórica sobre o surgimento e o desenvolvimento do feminismo em África e em Moçambique, com destaque para algumas figuras femininas e de alguns factos que mostram a tomada de consciência para a luta pela independência e contra a opressão colonial e o patriarcado nestas regiões. A terceira

subsecção traz os principais eventos que influenciaram o surgimento da TRS de Moscovici, sendo de destaque a influência das representações coletivas de Durkheim na concepção da TRS. Na quarta subsecção faz-se um fecho do capítulo, através da súmula dos conteúdos estudados.

A situação de exclusão social, cultural e económica das mulheres no mundo manifesta-se pela submissão, discriminação, desvalorização e violência contra estas e faz com que as mesmas se unam para o combate dessa exclusão e conseqüente conquista da igualdade de género. Este combate é de natureza pública, política, social e reivindicativa por mudanças e direitos iguais entre homens e mulheres. Nestas reivindicações muitas vezes despontam mulheres na liderança de movimentos feministas que denunciam as experiências individuais e colectivas negativas por elas vividas. É assim que os protestos femininos contra estas experiências negativas da vida iniciaram há vários séculos e ganharam um espaço de solidariedade e um lugar importante na agenda política e social.

2.2.1 O domínio de relações de poder machista patriarcal e as ideias feministas de igualdade de género

Patriarcado é uma palavra de origem grega que significa mandar e que exprime a manifestação da institucionalização do domínio exclusivo dos homens sobre as mulheres e crianças na sociedade. A sociedade patriarcal foi estabelecida e expandida na antiguidade e teve como impacto a conversão dos seres humanos ao sedentarismo, ao início da prática da agricultura e da organização social e política baseada no género (Cruz & García-Horta, 2016).

Séculos após o seu estabelecimento na Europa, com base no poder estabelecido por um novo pacto social, o patriarcado na sua forma moderna deu lugar ao surgimento da burguesia como uma nova classe social, logo, o domínio masculino deixou de ser exclusivamente intrafamiliar, ou sobre a mulher e passou a ser sobre os outros homens no espaço social público, na medida que a influência política permitiu a criação do Estado, que centralizou o poder e tinha o controlo da vida social. Sob a autoridade do Estado, foram legisladas as relações de submissão da mulher em relação ao próprio Estado, à Igreja, ao marido e aos homens no geral, portanto, ela passou a ser considerada inferior política e socialmente e a estar subordinada a estas quatro autoridades. Com esta divisão de papéis por géneros, o espaço social privado (domiciliar) fica separado do espaço público destinado às actividades exclusivas dos homens e passa a ser o único lugar onde a mulher casada deve cumprir com as tarefas domésticas de cuidado da família (Blazquez, 2011; Cruz & García-Horta, 2016).

As decisões, ainda que dissessem respeito às vontades e necessidades da mulher eram tomadas pelos homens de quem ela dependia, porque “a mulher se destina a viver sob o domínio do homem e não tem por si mesma nenhuma autoridade. Durante a Idade Média a mulher acha-se na absoluta dependência do pai e do marido” (Beauvoir, 2009, pp. 119-220).

A idade média, que vigorou até ao século XV, tem uma escassez de registos literários religiosos ou românticos sobre o papel de género relativo à mulher medieval, mas sabe-se que a Igreja teve um papel na construção das representações sociais sobre esta, por exemplo, no catolicismo, como se nota nas figuras femininas icónicas de Eva e de Maria. Portanto, Eva era referida como tendo sido criada a partir da costela do seu marido Adão e que, por culpa dela, o casal foi expulso do paraíso e Maria é referida como a virgem, esposa, mãe devota, casta, prudente, trabalhadora, honrada, silenciosa, obediente, bela e culta. Os papéis de género e os comportamentos atribuídos a estas figuras passaram a reflectir as expectativas sociais de uma mulher dócil, frágil e subordinada, que devia toda a obediência ao homem e esta representação social icónica da mulher prevalece até aos nossos dias (Cruz & García-Horta, 2016).

Com o patriarcado, as representações socialmente criadas à volta das figuras icónicas de Eva e de Maria, materializam o que se espera que as mulheres sejam, ou não devem ser na sociedade, porque, ainda que elas tenham o único poder de gerar a vida humana, um forte limite marcado por uma existência dócil, frágil, subordinada e obediente confere total soberania ao homem e encobrem um modo assimétrico de relações de poder, em que de acordo com Beauvoir (2009, p. 97):

O triunfo do patriarcado não foi nem um acaso nem o resultado de uma revolução violenta. Desde a origem da humanidade, o privilégio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos. Eles nunca abdicaram o privilégio; alienaram parcialmente sua existência na natureza e na mulher, mas reconquistaram-na a seguir. Condenada a desempenhar o papel do outro, a mulher estava também condenada a possuir apenas uma força precária: escrava ou ídolo, nunca é ela que escolhe seu destino.

A mesma representação social icónica em ligação ao poder religioso e conforme Beauvoir (2009, p. 101) em concreto:

O cristianismo, apesar de seu ódio à carne, respeita a virgem consagrada e a esposa casta e dócil (...) mas, no momento em que o patriarcado é poderoso ele arranca da mulher todos os direitos sobre a detenção e a transmissão dos bens.

Sob o ponto de vista feminista a RS icónica de Eva e Maria partilhada pelos poderes religioso e patriarcal determinava um único modelo do que devia ser a mulher na sociedade medieval, feudal, patriarcal e machista, tendo privado à mulher do benefício de igualdade em relação ao homem e dos seus direitos humanos, o que para Beauvoir (2009, p. 103) explica-se:

Pelo facto de [que por] nada possuir, a mulher não é elevada à dignidade de pessoa; ela própria faz parte do património do homem, primeiramente do pai e em seguida do marido. No regime estritamente patriarcal, o pai pode condenar à morte, já ao nascerem, os filhos ou as filhas; mas, no primeiro caso, a sociedade restringe, o mais das vezes, seu poder: todo recém-nascido masculino normalmente constituído tem o direito de viver, ao passo que o costume de abandonar as meninas é muito comum. Entre os árabes havia infanticídios em massa: mal nasciam, eram as meninas jogadas em fossos. Aceitar a criança do sexo feminino era um acto de livre generosidade por parte do pai.

Na idade média eram os homens que impunham as regras sociais e colocavam a mulher sob a sua total subordinação e devido à profunda desigualdade de género que se reflectia nas relações de poder assimétricas, as condições de vida e de trabalho da mulher no geral eram penosas. A sua obrigação consistia em prestar obediência e realizar as tarefas domésticas, de educação dos filhos, criação do gado, cultivo da horta e de grãos. Por vezes, sendo solteira ou viúva ela podia deslocar-se para o espaço público com a finalidade de realizar trabalhos jornalheiros. Sendo devota, a mulher vivia no convento, onde para além das actividades religiosas, podia também cuidar de órfãos, doentes e dos pobres (Beauvoir, 2009; Cruz & García-Horta, 2016).

Como consequência desta RS machista estereotipada, a mulher era alvo de submissão, discriminação e violação dos seus direitos humanos, porquanto estava “votada à procriação e às tarefas secundárias, despojada de sua importância prática de seu prestígio místico, a mulher não passa desde então de uma serva” (Beauvoir, 2009, p. 100).

Outro estereótipo machista contra as mulheres operou-se através da categorização daquelas que detinham uma ampla sabedoria na adivinhação, cura de doenças, cuidados da mulher grávida, execução de partos, manuseamento e preparação de produtos vegetais e animais naturais usados

na cura, as quais eram chamadas de feiticeiras ou bruxas e eram alvo de formas desumanas de discriminação. Os escritos sobre a história da bruxaria baseiam-se no conceito da feitiçaria como uma ideia do folclore ou da cultura popular dos povoados e das zonas agrícolas, onde acreditava-se nos malefícios causados por pessoas feiticeiras. Portanto, a feitiçaria, a cura e a adivinhação eram actos mágicos praticados por amplos sectores da população e tinham uma forte base empírica. A sua utilidade era prática, imediata e material e servia para curar, fazer adoecer, atrair a boa sorte, criar inimizades ou fazer com que alguém se apaixonasse. Esta práxis era designada de magia baixa e, por sinal, nesta época foi alvo de uma forte perseguição (Blazquez, 2011).

Estes usos mágicos populares, que na sua maioria eram praticados por mulheres, foram muito condenados e, ainda que feitos com o fim de curar, eram alvo de suspeitas de exercerem o mal, porque no período medieval considerava-se que quem tivesse o conhecimento sobre a cura, também sabia fazer o mal. Por exemplo, com o propósito de purificar a religiosidade popular, a igreja católica combatia quem tivesse práticas e ideias supersticiosas ligadas à feitiçaria, cura e adivinhação. A atitude da Igreja católica foi de total condenação à magia baixa, por considerá-la ligada ao Diabo e a um conjunto de crenças e práticas que afastavam o povo de Deus. Desta forma, os religiosos instauraram o regime de inquisição que, através da caça às bruxas perseguia a magia baixa. Do ponto de vista feminista, a expressão “caça às bruxas” surgida durante a idade média é uma denominação histórica atribuída a um evento que remete à situação de desigualdade de género, cujo conhecimento é importante para a construção histórica das RG.

A caça às bruxas instituída pela Igreja e pelo Estado medievais era protegida por legislação eclesiástica e civil. Tinha como fim fortalecer estes dois poderes, através do combate aos praticantes de usos mágicos populares e seguiu duas fases: a de perseguição no sentido restrito e a de caça massiva às bruxas. Destas fases, a segunda afectou profundamente à mulher e foi marcada por um tratamento cruel às mulheres acusadas, que eram castigadas, violentadas, deportadas, queimadas na fogueira ou torturadas até a morte (Whitbourne & Halgin, 2015; Blazquez, 2011).

Desde os pontos de vista feminista e de género, o fenómeno da caça às bruxas foi uma forma de dominação baseada no género, que deu origem a um modelo social injusto e opressivo de relações de poder, no qual segundo Blazquez (2011, p. 25-26):

As elites eclesiásticas, políticas e económicas que se consolidavam na época medieval, começaram a desenvolver um modelo social muito masculino e consideravam que o saber que as mulheres tinham, especialmente sobre a sexualidade e reprodução, representava uma ameaça. A maioria das pessoas acusadas de bruxaria e das executadas eram mulheres. As mulheres acusadas de bruxaria habitualmente tinham um ofício, costumavam ser cozinheiras, perfumistas, curandeiras, conselheiras, camponesas, parteiras ou babás, e realizavam as suas actividades através do desenvolvimento de conhecimentos que lhes eram próprios.

As ideias feministas visando a igualdade de género iniciaram no período entre 1680 e 1780 sob a influência de pensamentos iluministas na Europa. A natureza política das ideias feministas historicamente nasceu durante a revolução francesa ocorrida em 1789, assim como nas reflexões resultantes da inquietação popular de mulheres que estavam ligadas à movimentos sociais e culturais de nível nacional e internacional, que se disseminaram e deram origem aos movimentos feministas (Bamisile, 2013; Monteiro & Grubba, 2017).

Na França, em 1789 foi emitida a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, que reforçava o domínio das relações de poder machistas, opressivas e discriminatórias. Em 1791, a escritora, fundadora da Sociedade Popular de Mulheres, defensora de crianças, desempregados, mendigos e escravos igualmente perscrutora do movimento feminista francês Olympe de Gouges, cujo nome de nascimento era Marie Gouze, em resposta a esta legislação segregacionista publicou a “Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs”, com o objectivo de reivindicar a igualdade de direitos entre mulheres e homens naquela sociedade. A mesma manifestou as suas ideias feministas, quando desacatou as convenções de género socialmente estabelecidas, ao renunciar aos apelidos paterno “Gouze” e de casamento “Aubray” do qual enviudara. Apesar da sua proveniência modesta, ela viveu como uma figura pública auto-suficiente que emitia reflexões críticas sobre as injustiças sociais no período pós-revolução francesa (Isonomia, 2014; López, 2009; Estacheski & de Medeiros 2017).

Pelo facto de as relações de poder ainda serem profundamente machistas naquela época, a visão feminista e revolucionária de Olympe de Gouges foi muito questionada, ao ponto desta ser condenada à morte na guilhotina em 1793. Contudo, ela deixou um legado de luta feminista pela igualdade de género. As relações de poder machistas trazidas da idade média ainda eram

predominantes durante e após a revolução francesa e, por este motivo, a primeira manifestação feminista sufragista pelo direito das mulheres ao voto foi mal sucedida.

Nesta época a feminidade era definida como contrária ao saber, pois a educação das meninas devia adequar-se às suas funções sociais, para agirem no futuro como mulheres sensíveis e cautelosas no fórum doméstico. Apesar do peso do patriarcado, a força intelectual feminina usou a prerrogativa literária e conquistou a responsabilidade de dar voz às mulheres que eram destituídas do direito à opinião e à palavra pelo poder machista (de Arce, 2009).

No século XVIII, a inglesa Mary Wollstonecraft publicou a obra literária “Reivindicação dos direitos da mulher”, com a qual ela defendia a necessidade de mudança nas estruturas sociais que inferiorizavam a mulher em relação ao homem. Esta precursora do feminismo defendia a autonomia emocional e financeira das mulheres, a luta pelo direito da mulher por um espaço no campo político, ao direito à educação da mulher para o seu desenvolvimento intelectual para a transformação social. Mary Wollstonecraft era contrária à condição de mulher submissa e doméstica, bem como a valorização de títulos e posições sociais que, segundo ela não traziam consequências eficazes em relação ao postulado da igualdade entre homens e mulheres (Estacheski & de Medeiros, 2017).

Assim, no século XIX e, inspirada por Olympe de Gouges e por Mary Wollstonecraft, a escritora, anti-escravocrata e educadora Nísia Floresta, considerada a primeira feminista do Brasil, em 1832, escreveu “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”. Nas suas obras Nísia tratava sobre a frágil situação da mulher em diferentes civilizações antigas. Denunciava e criticava as injustiças impostas pelos homens contra as mulheres e defendia o direito das mulheres à igualdade e ao acesso à educação, como formas desta tomar a consciência sobre a sua condição de inferiorização. O papel das primeiras escritoras feministas foi importante, porque concorreu para a mudança de visão sobre o poder patriarcal e machista que prevalecia nas relações sociais de poder, pelo que “numa sociedade construída por homens e para homens, a aparição de uma mulher como Nísia Floresta no mundo da escrita é sem dúvida notável” (Cunha & Leite, 2018, p. 310).

Com o passar dos séculos as ideias trazidas pelas primeiras vozes literárias feministas não perderam a sua importância nem actualidade. Aquelas, bem como, as feministas contemporâneas, apesar da prova da sua capacidade de argumentação política e social sobre a problemática da desigualdade de género ainda enfrentam enormes obstáculos pelo facto de que, a mulher continua a ser vítima do preconceito, desvalorização, proibições, violência física,

psicológica e patrimonial, num mundo em que o predomínio ideológico machista impede a sua integração social completa. Portanto, tal como na história passada, nos dias actuais as pessoas do género feminino continuam a ser inferiorizadas, silenciadas e menos valorizadas do que as do género masculino. O domínio patriarcal e masculino ainda está presente em quase todas as questões importantes da humanidade, daí que a desigualdade seja vista como a fonte de injustiças sociais que afectam negativamente a vida das mulheres (Ribeiro, 2014; Núñez, 2011; Ebunoluwa, 2009).

O fim do século XIX foi assinalado pelo movimento feminista por via de uma importante vitória marcada pelo evento histórico ocorrido a 19 de Setembro de 1893, na Nova Zelândia, quando o Primeiro-Ministro Lord Glasgow chancelou a Lei que consentia às mulheres maiores de 21 anos de idade o direito ao voto pela primeira vez no mundo. Contudo, o jornal *The Press* (1893) no seu editorial de 20 de Setembro de 1893 ainda escreveria com ironia: "Acreditamos que uma grande maioria das mulheres não quer votar. Elas irão evitar ir às mesas de voto nos dias das eleições e irão preferir ficar em casa a cuidar das suas tarefas domésticas". Este evento encorajou a luta dos movimentos sufragistas femininos na Europa, durante a primeira onda feminista, a lutarem pelo seu direito ao voto, o qual nos nossos dias constitui um objectivo de luta colectiva feminina alcançado e que encoraja a continuidade, com vista o alcance pleno da integração social, política, ambiental e económica da mulher no mundo.

No início do século XX, a revolucionária russa Alexandra Kollontai (1907, p. 3) observou que "As condições e as formas de produção têm subjogado mulheres ao longo da história da humanidade e as têm gradualmente relegado para a posição de opressão e dependência, em que a maioria tem-se mantido até agora".

A revolução russa foi uma marcante insurreição social ocorrida nos começos do século XX, durante a qual as mulheres lutaram activamente nas frentes de combate junto dos homens, por vezes na posição de comando. Esta participação feminina teve como figuras de destaque, a esposa de Vladimir Lenin, Nadejda Krúpskaia (1869-1939); a esposa de Leon Trotsky, Natália Sedova (1882- 1962); a Comissária do Oitavo Exército, Rosalia Zemliatchka (1876-1947), a revolucionária e escritora russa Alexandra Kollontai (1872-1952) e a sua contribuição foi um marco muito importante de integração social da mulher (Safrónova, 2017).

Neste processo, o legado histórico de Alexandra Kollontai, uma figura feminista marxista que trabalhou ao lado de Vladimir Lenin durante a luta e após a vitória da revolução russa, de um

lado, como Ministra e, de outro lado, como quem iniciou as reformas legislativas para a promoção da igualdade de género, realizou estudos sobre os direitos das mulheres na Rússia, organizou o Primeiro Congresso de Mulheres Trabalhadoras de toda a Rússia e foi a primeira mulher diplomata soviética que exerceu este ofício na Noruega e no México. Portanto, Aleksandra Kollontai foi a primeira mulher a assumir a posição de ministra na história do País. Graças a sua actividade política, as mulheres adquiriram direitos por lei na Rússia (Safrónova, 2017; Arquivo Marxista na Internet, 2019).

Na época em que ocorreu a revolução na Rússia, também já estava instalado o capitalismo industrial, presenciava-se a um amadurecimento dos movimentos operários e comunistas e, ao início da consciência feminina sobre a luta pela libertação da mulher da opressão capitalista. Um exemplo deste despontar foi Clara Zetkin (1857-1933), uma personalidade incontornável do movimento operário alemão, tendo exercido como representante alemã no Comitê Executivo da Internacional e Secretária Geral do Movimento Internacional das Mulheres. No seu discurso em Novembro de 1922, durante o IV Congresso da Internacional Comunista Clara Zetkin defendeu a necessidade de se desdobrar o papel da mulher, do lar para a sociedade, proferindo as seguintes palavras que se encontram no Arquivo Marxista (2019, s/p.):

As massas das mulheres trabalhadoras devem ser mobilizadas para essas lutas. Não há trabalho no Partido, não há luta de movimento em nenhum país em que nós, mulheres, não consideramos como nosso primeiro dever participar. Além disso, desejamos ocupar nosso lugar nos Partidos Comunistas e na Internacional em que o trabalho é mais árduo e as balas voam mais densas, sem desviar do trabalho mais servil e modesto do dia-a-dia.

Deste modo, ficava claro que coube à mulher liderar a luta pelos seus próprios interesses, visto que na política quando se usam conceitos como sufrágio, democracia, povo, república e classe, tende a mostrar-se que existe o poder de princípios igualitários e universais. Contudo, com o recurso à sua visão crítica e reflexiva, as mulheres daquela conjuntura foram capazes de denunciar que, a política aparentemente engloba à todos, homens e mulheres, mas na verdade esconde o facto de que, em muitas realidades a política é de domínio exclusivo dos homens (Núñez, 2011).

Nesta fase, apesar dos ganhos obtidos com as reivindicações feministas, Ribeiro (2014, p. 3) conclui que:

No final do século XIX e início do século XX, as mulheres conquistaram alguns direitos, assim como o poder de voto. Esta conquista promoveu mudanças no espaço social, mas o espaço público era destinado aos homens de forma hegemônica. As lutas e buscas de voz e de espaço histórico por parte das mulheres continuaram. O direito ao voto como mudança não foi muito significativo em termos de convivência na sociedade a não ser em nomenclaturas nas leis.

A advocacia social levada a cabo pela mulher na luta contra o domínio do sistema social patriarcal persistente e a desigualdade de género decorreu ao longo de três fases históricas chamadas de ondas do movimento feminista, nomeadamente “A primeira onda ocorreu entre o final do século XIX e o começo do século XX; a segunda onda, entre os anos de 1960 e 1980 e a terceira onda, entre os anos de 1990 e 2000” (Monteiro & Grubba, 2017, p. 264).

No século XX quando, por um lado, o operariado lutava por salários e moradias condignas, por outro lado, as mulheres lutavam pela liberdade, por exemplo, de decidirem por si mesmas em favor, ou contra o aborto. Alcançada a vitória sufragista, para muitas mulheres ser livre em relação ao sistema de práticas e valores ideológicos patriarcais e coloniais, caracterizados pela desigualdade de género, representou um dos maiores desafios.

No século XX, na Inglaterra, a escritora e editora Virginia Woolf, com o objectivo de contribuir na luta pela libertação da mulher compôs obras literárias críticas, que defendiam a necessidade de a sociedade discutir abertamente sobre a homoafectividade e a situação precária da mulher na sociedade. Igualmente, neste mesmo momento, na França, apesar de subsistir uma sociedade baseada na ideologia familiar tradicional e conservadora, a filósofa existencialista e feminista Simone de Beauvoir com as suas obras literárias deu um valioso contributo filosófico e sociológico em prol da continuidade da luta feminista iniciada nos séculos anteriores. Através da escrita literária, ambas as autoras tinham como objectivo apelar pela mudança social e combater as imposições sociais patriarcais e machistas da época (Ribeiro, 2014; Núñez, 2011).

De acordo com Ribeiro (2014), Simone de Beauvoir lançou em 1949 a obra “O segundo sexo” num momento histórico ainda conturbado, devido aos problemas inerentes às consequências sócio-económicas da II Grande Guerra Mundial que recém-terminara em 1945, um facto que pode legitimar a pouca aceitação e fraca repercussão desta importante obra feminista, não obstante constituir uma crítica à prevalência do domínio opressivo machista, patriarcal,

androcéntrico e do impacto desta dominação para a perpetuação da desigualdade nas RG. Nesta obra, a autora também expõe sobre a importância das experiências individuais vividas, de acordo com o período sócio histórico em que cada sujeito se situa, as singularidades ligadas às necessidades individuais e às lutas pelos seus direitos, conforme a conjuntura, a dinâmica e as mudanças em curso na sua sociedade.

Na sociedade actual, apesar dos passos dados para o empoderamento da mulher, esta não usufrui das mesmas oportunidades que os homens, para escrever, livre de preconceitos, sobre as suas lutas, porque “é perceptível como os autores homens ainda são grandes marcos clássicos, históricos frequentemente abordados e estudados. A impressão que temos é que, em pleno século XXI, as autoras mulheres são ainda consideradas “o segundo sexo”, mulheres silenciadas” (Ribeiro, 2014, p. 7).

Na perspectiva da pesquisadora, desde o período pós-vitória sufragista, em que a mulher conquistou o direito ao voto, até ao actual século XXI, os problemas ligados às RG persistem. Isto mostra que, apesar dos êxitos alcançados, que se reflectem em algumas mudanças que trouxeram algum avanço social, cultural e económico, as campanhas feministas continuam a manifestar preocupações graves, semelhantes as que foram vividas nos séculos passados, porque persistem os discursos, as políticas e práticas sociais, culturais e económicas que afectam negativamente à liberdade e a integração digna da mulher. Na procura de respostas e soluções, têm emergido novos rostos e movimentos que mobilizam e prosseguem com os ideais das corajosas percussoras do passado.

2.2.2 Relações de género em África nos períodos colonial e pós-independência

O contexto socio-histórico universal em que se enquadra a presente pesquisa pode ser situado nas narrativas sobre os factos históricos que assinalam as lutas idealizadas e desencadeadas por mulheres, visando um mundo sem opressão, desigualdade e discriminação de género e pelo alcance de sociedades mais equitativas e igualitárias em relação aos direitos sociais de homens e mulheres. No âmbito da ciência, as questões de género na actualidade configuram-se num longo processo de promoção, em diferentes esferas, da igualdade entre os homens e mulheres, num contexto em que para Gomes (2017, p. 1):

As mudanças de paradigma introduzidas no século XX questionam o modelo formalista no processo de construção do conhecimento que tem por base a

racionalidade e o controle e introduz o caráter historicista nessa construção, que tem suas características próprias em cada época que é desenvolvida.

A pesquisadora entende que, tanto na história universal, como na do continente africano, a maioria das narrativas escritas têm sido relutantes em evidenciar o papel e o valor do contributo feminino. Apesar deste facto, existem registos, cujo objectivo é o de insistir no resgate do testemunho que prova a abnegação das mulheres e indica a sua contribuição, através de acontecimentos históricos marcantes relativos à África e Moçambique, conforme os registos que a seguir se escrevem.

Eventos decorridos no passado colonial e no período pós-colonial em África evidenciam a identidade feminista negra assumida por algumas mulheres africanas, como consequência das suas vivências e experiências ligadas à desigualdade de género. Esta posição é de importância particular porque estas mulheres ao assumirem a dupla identidade feminista e negra, tinham como objectivo evidenciar o quão profundo era o problema da desigualdade de género e o quão legítimo era o motivo das suas lutas contra as relações de poder, que persistem até a actualidade. A luta das feministas negras teve o seu início quando maior parte dos países africanos ainda eram colónias de nações europeias e isto explica a razão da sua visibilidade ter sido menor em África, mas ter sido maior nos círculos femininos negros dos Estados Unidos de América (Monteiro, 2012; Salami, 2019).

Na primeira metade do século XX, em muitos países da África ainda vigorava um regime de colonização europeia. Além do regime de colonização, a opressão patriarcal tradicional também limitava o acesso das mulheres à esfera do poder social. Contudo, as primeiras feministas africanas exigiram a sua integração nas fileiras da luta pela conquista da independência, contra o domínio colonial europeu nos seus países e não criaram uma expectativa de que, no período pós-colonial, após a conquista da independência nos seus países, “os homens algum dia distribuiriam privilégios e poderes” (Salami, 2019, p. 2).

Apesar das proibições do poder patriarcal, na Tanzânia, Bibi Titi Mohamed (1926-2000) teve um papel crucial na criação do Tanganyika African National Union (TANU), um movimento de luta pela independência no qual após a sua conquista Bibi participou na liderança governamental e a sua contribuição ainda é lembrada. Charlotte Manye Maxeke (1871-1939) é uma feminista tida como a “mãe da Liberdade Negra na África do Sul” e a primeira mulher negra da África do Sul com um diploma de pós-graduação, que participou na fundação, em

1912, do Congresso Nacional Africano (ANC) e em 1918, da Liga das Mulheres Bantu na África do Sul. Charlotte Maxeke defendia o potencial dos africanos e das africanas de terem soberania decisória sobre as próprias vidas (Salami, 2019; African Feminist Forum, 2016).

A pesquisadora concorda com a ideia de Salami (2019), de que, em África, os movimentos de libertação e de luta contra a colonização estrangeira constituíram uma fonte de inspiração para o estabelecimento do pensamento feminista, ao posicionarem-se tanto contra o colonialismo, como contra as então vigentes ideias e práticas patriarcais locais, que oprimiam a mulher.

Salami (2019) menciona países como Argélia, Moçambique, Guiné, Angola e Quênia como sendo os que lutaram contra o colonialismo, assim como identifica as mulheres feministas africanas que se destacaram naquele período, trazendo a título de exemplo a activista Wambui Otieno (1936–2011) do Kênia, as activistas anti-apartheid Lilian Ngoyi (1911–1980) e Albertina Sisulu (1918–2011) da África do Sul, assim como a activista política meio-ambientalista do Quênia Wangari Muta Maathai (1940–2011), cujas experiências de luta anticolonialista e feminista vigoram até aos nossos dias.

Também nesta mesma visão, no contexto de Angola, Cabanillas e Oliveira (2024) apresentam a situação da mulher em Angola desde o período colonial até a actualidade, tendo como ponto de partida, a análise das vivências da escritora, poetisa, tradutora, radialista e combatente da luta de libertação de Angola, Deolinda Rodrigues (1939-1968), onde concluem que, as RG desiguais e a violência contra a mulher angolana têm sido desafios constantes, tendo em vista três factos. Em primeiro lugar, o facto de que no período de colonização portuguesa os colonizadores já discriminavam a mulher angolana pelo seu sexo e pela sua cor. Em segundo lugar, pelo facto de que, no mesmo período, porém no âmbito da luta anti-colonialista, o esquadrão Camy do Exército Popular de Libertação de Angola (EPLA), ao qual Deolinda pertenceu, tinha 200 homens e cinco mulheres, sendo que, além desta discrepância reflectida na desigualdade numérica, ou pouca representação feminina, os homens combatentes da luta pela independência de Angola também discriminavam as combatentes por causa do seu sexo. Estas experiências negativas foram vivenciadas por Deolinda Rodrigues, apesar de ocupar um lugar de destaque no Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), de possuir habilidades em várias línguas e de ter uma visão internacionalista ao serviço deste movimento. Em terceiro lugar, as autoras salientam que, após a independência de Angola, as RG desiguais não cessaram porque, entre outros factos, a mulher continuou a ser vítima da pressão social

para casar e ter filhos, um sinal do predomínio da influência negativa do poder machista patriarcal.

No contexto de São Tomé e Príncipe existem disparidades entre mulheres e homens no âmbito das RG, cujo impacto tem sido negativo para o desenvolvimento do país. Apesar dos progressos alcançados nos últimos anos na IG, ainda existem desafios para o seu pleno alcance, pois persiste a exclusão da mulher no mercado do trabalho, a média de salários das mulheres é inferior à dos homens, ainda é insuficiente a participação da mulher nos órgãos de decisão e o seu acesso à educação, fazendo com que a pobreza afecte mais à mulher. Aqui, os constrangimentos à igualdade efectiva entre homens e mulheres em termos de direito e de deveres estão ligados ao domínio do homem sobre a mulher reconhecido pela sociedade, o desconhecimento da parte da mulher e da sociedade das leis que protegem às mulheres, a existência de estereótipos em relação às mulheres nos sectores de trabalho, onde são relegadas para categorias inferiores à dos homens. Para colmatar estas discrepâncias é essencial que se levem a cabo estudos sobre as necessidades específicas das mulheres e dos homens, para uma melhor planificação e orçamentação das políticas públicas, visto que os desafios para a promoção da IG passam pelo incremento da participação da mulher nos órgãos de decisão, o amplo acesso da mulher ao emprego, sendo que as instituições públicas e as organizações da sociedade civil jogam um papel de revelo na promoção e defesa dos direitos da mulher, devendo, portanto, inserir nas suas abordagens a perspectiva de género (Elba & Posser, 2016).

No contexto da Guiné-Bissau, de acordo com De Sá (2023), persiste a superioridade masculina assente nas estruturas tradicionais, nas singularidades étnicas e no Estado dirigido na maioria por homens em cuja lógica de funcionamento prevalecem os valores patriarcais machistas. Neste país, o pensamento tradicional costumeiro instituiu uma construção cultural das relações de poder entre o homem e a mulher, segundo o qual a cada um cabe certo papel social de acordo com o seu género. Desde o tempo colonial e durante a luta pela independência, as mulheres participaram ao lado dos homens e mostraram as suas capacidades combativas, para a construção e o desenvolvimento do país. Todavia, após a conquista da independência, ainda não são garantidos os seus direitos formais, através da participação equitativa de género nos órgãos de poder. Continua a ser fraca a sua representatividade nos órgãos de tomada de decisão, pelo facto de se ter estabelecido para a mulher um lugar subalterno na sociedade naturalizando-se a desigualdade de género, pois também na Guiné-Bissau a participação da mulher nos órgãos colegiais é restringida e condicionada por princípios ligados à cultura e à educação tradicionais.

Na esfera social persiste a desigualdade de género que se reflecte na exclusão da mulher e na divisão do trabalho entre homens e mulheres. Apesar da sua forte participação na luta anti-colonial e do seu contributo no período pós-colonial, a mulher guineense ainda se encontra numa posição de subordinação, em situação de fragilidade e marginalização até os dias actuais, principalmente na esfera política e nos espaços de tomada de decisão.

Em Cabo Verde, durante o período colonial, os direitos, deveres e liberdades das mulheres dependiam das suas famílias de origem e do homem, em consonância com o seu estado civil. A partir da década de 1930, a ideologia de classes e a violência tornaram-se obstáculos ao debate social aberto sobre a escravatura e a descolonização, o que sempre favoreceu a divisão social da cor e da classe. Aqui, diferente de países como Angola, Guiné-Bissau e São Tomé, houve uma relativa valorização do papel e do valor social das mulheres devido a sua excessiva sobrecarga de responsabilidades de gestão e manutenção da família. Actualmente, o foco sobre as relações de género e de poder entre homens e mulheres centra-se no incentivo à reflexão sobre os papéis sociais e vivências das mulheres, tendo como foco a complexidade específica desta sociedade, a ideologia patriarcal e a religião cristã ainda dominantes (Monteiro, 2016).

Santos (2018) destaca a luta anticolonialista e feminista levada a cabo por Josina Machel (1945–1971), em defesa da emancipação e integração das mulheres na luta armada de libertação de Moçambique. Josina Machel é considerada uma heroína moçambicana, porque teve um papel importante durante a Luta Armada de Libertação de Moçambique ocorrida durante dez anos, entre 1964 e 1974. Sob a influência das ideias feministas de Josina, o processo de integração completa da mulher nesta luta passou a ser também uma preocupação primária do então movimento guerrilheiro Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) que, em resposta a essa inquietação criou a Liga Feminina de Moçambique (LIFEMO). No campo de guerra, um dos primeiros problemas estava ligado à reivindicação destas mulheres em relação ao ideal excludente da sua integração efectiva na luta, pois até então elas ocupavam o papel de coadjuvantes, para o apoio dos combatentes. Daí que, para ser guerrilheira, a Liga transformou-se em Destacamento Feminino (DF), criando-se deste modo as condições propícias para dar continuidade à luta da mulher moçambicana pela sua emancipação.

Nos primeiros momentos da luta armada de libertação de Moçambique as mulheres foram integradas nas actividades de cuidado, que consistiam em ajudar no transporte do material logístico de guerra, no apoio às escolas, às bases onde se albergavam os combatentes, no tratamento de feridos e nas actividades de cozinha. Quando estas combatentes pediram a sua

inserção nos combates armados, emergiram expressões como “*digo-vos com franqueza, a Frelimo pode fazer isso, mas a luta vai parar (...). As mulheres não eram chamadas para assuntos sérios*” (Monteiro, 2012, p. 170).

Mesmo com a sua admissão nos combates, após a criação do Destacamento Feminino, persistiram os problemas de aceitação destas jovens combatentes, evocando-se que a impureza da mulher era um obstáculo para a sua participação nos combates. Nesta fase da luta armada de libertação de Moçambique, a discriminação contra a mulher era um reflexo das relações sociais de poder assimétricas entre mulheres e homens, que se manifesta por meio da desigualdade de género (Santos, 2018).

Uma avaliação do rescaldo da experiência da Luta Armada de Libertação de Moçambique demonstra que, de facto, nesse estágio da história de Moçambique existia a desigualdade de género. Essa desigualdade manifestava-se por um profundo enraizamento de ideias machistas e patriarcais então dominantes. Contudo, um aspecto positivo consistiu no facto de que no seio dos guerrilheiros crescia a consciência sobre a necessidade da sua erradicação, com vista a mudança social e nas palavras de Monteiro (2012, p. 171):

Com o recuo do tempo dou-me conta que essa era uma discussão encoberta: o que se discutia não era tanto o acto de combater, era o de saber se as mulheres eram iguais aos homens. Dois campos se extremaram: os que se opunham à mudança profunda, que representava o termos mulheres como iguais, e os que pugnavam por uma liberdade sem fronteiras de género.

Portanto, durante a Luta Armada de Libertação Nacional em Moçambique os dirigentes da FRELIMO tiveram uma visão de liderança relevante, ao manifestarem que a libertação da mulher era um factor fundamental para a libertação da sociedade e este pensamento serviu de base para a eliminação da desigualdade de género em Moçambique.

À medida que os países conquistavam as suas independências através das revoluções, a África pós-colonial foi-se deparando com desafios que ameaçavam o fortalecimento das suas vitórias, tendo em conta que, apesar do triunfo político alcançado, permaneciam ainda por ultrapassar muitas lutas noutras índoles. A emancipação da mulher em África foi um ganho feminista adquirido com as independências, porque constituiu um marco favorável para o incremento da igualdade de género, do equilíbrio nas relações de poder e significou um reforço do papel activo

das mulheres. Em suma, a emancipação da mulher em África foi um instrumento de luta contra a violência e a discriminação contra a mulher que sustenta o poder feminino até a actualidade.

Desde o alcance da sua independência, Moçambique tem contado com diferentes movimentos feministas que dão continuidade à trajectória de luta iniciada por mulheres desde o período pré-colonial. A sua luta desenrola-se através da advocacia social, nos campos ideológicos feministas de militância não só física, mas também digital, na liderança política, na literatura e na investigação científica. Trata-se de um processo vivo e contínuo de luta pelos direitos da mulher, liderado por novas gerações de feministas emancipadas e descomprometidas com o patriarcado. Isto mostra que o carácter histórico desta realidade universal também encontra contexto no nosso país e legitimam que as lutas pelas transformações sociais continuam a ser necessárias para a eliminação de toda forma de desigualdade de género.

Na sociedade africana as estruturas sociais patriarcais assentam num modelo hierárquico sustentado em ideias, preconceitos, símbolos e costumes transmitidos em forma de leis, que tendem a ser particularmente dominantes em função das relações de poder machistas concernentes ao papel e ao lugar de subordinação da mulher na sociedade. Em quase todas as culturas do mundo predomina o sistema patriarcal, por exemplo, quando recentemente um regime nacional no Afeganistão reeditou leis seculares de base cultural que vieram destruir as vitórias feministas que a mulher deste país conquistara ao longo dos últimos 20 anos, num retrocesso ao patriarcado. Uma visão feminista emancipatória que, independentemente do âmbito socio-histórico, traz a possibilidade de se reflectir, de acordo com Samora Machel (1979, pp. 14-15), que:

A emancipação da mulher não é um acto de caridade, não resulta de uma posição humanitária ou de compaixão. A libertação da mulher é uma necessidade fundamental da Revolução, uma garantia da sua continuidade, uma condição de seu triunfo. A Revolução tem por objectivo essencial a destruição do sistema de exploração, a construção duma nova sociedade libertadora das potencialidades do ser humano e que o reconcilia com o trabalho, com a natureza. É dentro deste contexto que surge a questão da emancipação da mulher.

Bamisile (2013) apresenta o exemplo da força e capacidade comprovada do poder feminino em África, o qual se reflecte na organização social das linhagens matriarcais, na consciência da mulher africana sobre a sua identidade idiossincrática, pelo facto que a desigualdade de género

afecta mulheres de todas as classes sociais, mas sobretudo de que a desigualdade de género traz consigo efeitos desfavoráveis à mulher que se manifestam em forma de discriminação e violência contra a mulher. Percebemos que o direito da mulher é um direito humano universal, porque é válido independentemente da sociedade em que ela viver. É este ideal que serve de apoio à luta das mulheres em África e, embora possa haver diferenças entre os países, ou sociedades, o ponto de partida que orienta as feministas africanas é o da defesa dos seus direitos civis e morais: direito à igualdade de participação na vida pública, respeito pela sua dignidade, desenvolvimento e cultura.

O autor afro-cêntrico e que nas suas obras trata do feminismo e do pós-colonialismo Sunday Adetunji Bamisile (2013) cita a obra *Motherism*, da académica nigeriana Acholonu (1995) onde se refuta o facto de que durante o período pré-colonial nas sociedades tradicionais africanas as mulheres estavam em desvantagem em relação aos homens. Na obra acima, defende-se que a noção de inferioridade feminina foi trazida pela ideologia dos colonos cristãos e islâmicos, que estrategicamente destruíram a coexistência coesa e complementar entre géneros que já existia nas sociedades africanas pré-coloniais. Acholonu reconhece que actualmente existe desigualdade nas RG, mas vai mais longe, rejeitando a aceitação cega em África do feminismo ocidental. Com base numa coesão pré-existente em África, esta académica propõe uma visão holística da distribuição *Motherist* das tarefas, com vista ao cuidado de toda a família e do seu contexto, realizada em comum pelo homem e pela mulher.

Actualmente as mulheres africanas travam novas formas de luta para o alcance efectivo dos seus direitos e liberdades sem o receio de serem reprovadas, apesar de “por experiência própria, nomear-se feminista hoje ainda gera muito debate e resistência por parte da sociedade como um todo, esta é a realidade não apenas de países africanos, mas também de outras partes do mundo” (Telo, 2017, p. 3).

As mulheres africanas primeiramente não se identificavam com o feminismo, porque não se sentiam representadas nas categorias já criadas, não viam as suas lutas sendo discutidas, nem sequer as suas vozes ressoavam, além de que, para elas o causador dos problemas das mulheres brancas e ocidentais não era o mesmo que o das suas preocupações. Ademais, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), os movimentos feministas têm ligação com os processos de lutas de libertação nos seus países no âmbito de um novo contexto epistemológico crítico, feminista e construtivo. Contudo este esforço de libertação da mulher por vezes não encontra respaldo por parte das políticas de governação, pois estas políticas

tendem a condicionar a participação social da mulher à regras patriarcais, que são contrárias à emancipação da mulher (Araújo & Mendes, 2019; Gomes, Diniz, Santos & Diogo, 2015).

A resistência ao feminismo em África por parte das sociedades deve-se a diversas razões, dentre as quais o facto de que, as manifestações feministas expressas em qualquer área de vida social com o fim de apresentar a contestação das mulheres africanas, tendem a ser vistas, injustificadamente, como reprodução de comportamentos estrangeiros. O nosso ponto de vista no presente estudo é que as feministas africanas nas suas manifestações não reivindicam o que acontece com as mulheres de outros contextos, senão que reivindicam para contestar e denunciarem a sua experiência de vida quotidiana difícil, penosa. Ainda que África actualmente tenha países pós-coloniais, portanto, independentes do domínio colonial estrangeiro, a mulher africana ainda é vítima do preconceito, discriminação e de formas cruéis de violência que são fortes indicadores da desigualdade social de género sustentada por valores ideológicos patriarcais, tanto tradicionais como da herança colonial, que são opostos ao feminismo africano, porque segundo Telo (2017, p. 3).

Durante muito tempo, as feministas africanas foram definidas como sendo desleais e inautênticas por levantarem a bandeira do feminismo e se auto identificarem como feministas, considerado como um ultraje diante daquilo que são tidos como valores e princípios africanos.

Buscando de um modo crítico abranger as problemáticas e reivindicações da mulher africana, a feminista nigeriana Molaria Ogundipe-Leslie propõe a adopção de uma alternativa ao ideal de feminismo africano, trazendo o que a mesma denomina de *Stiwanism* (*acrónimo de Social Transformations Includin Women in Africa*), definido como sendo um pensamento que critica a opressão à mulher pelas estruturas e valores institucionalizados durante a história colonial e neocolonial.

Uma experiência alternativa das mulheres negras feministas afro-americanas no âmbito da sua realidade e experiências norteou-se pela busca de uma solução ao obstáculo constituído pela discriminação de que elas eram alvo por parte do feminismo branco daí que, em 1983 a autora afro-americana Alice Walker introduziu o termo *womanism* para identificar uma forma de feminismo mais radical. Esta autora argumentava que, apesar do feminismo branco norte-americano não ser hostil, não representava a mulher negra dos Estados Unidos, da diáspora ou à mulher não branca de África e excluía também a participação dos homens (Bamisile, 2013).

A nigeriana Chikwenye Okonjo Ogunyemi contrapôs-se a esta forma de feminismo, porque para ela a visão de Alice Walker visava a radicalização. Ela defendeu também o *womanism*, em parte nos mesmos moldes que Alice Walker. Porém, por outra parte trouxe pontos de vista inovadores em relação a sexualidade, a maternidade, a pobreza extrema, o domínio da mulher mais velha à mulher mais nova e à segunda mulher do marido, assim como a opressão patriarcal machista tradicional do homem contra a mulher (Bamisile, 2013).

Outra alternativa é a posição radical que veio da proposta exclusivista e separatista do feminismo denominado *Africana womanism*, de Clenora Hudson-Weems, que questionava o feminismo branco separatista e advertiu que o *Africana womanism* deveria também distanciar-se do feminismo ocidental, porque desde a sua origem sempre foi visto como sendo racista e, portanto, exclusivista (Bamisile, 2013).

Usando o termo *Stiwanism* para referir-se a palavra expandida *Social Transformation Including Women In Africa - STIWA* (Transformação Social de Inclusão da Mulher em África - STIWA) a feminista Molar Ogundipe-Leslie tenta distanciar-se do neocolonialismo imposto pelo feminismo ocidental. A mesma incentiva a auto-afirmação do feminismo nas mulheres africanas, porém sem deixar de respeitar as suas tradições, que ao mesmo tempo devem ter em vista o confronto dos desafios impostos pelos actuais problemas sociais, culturais e económicos em África. Como efeito, as mulheres africanas devem ter maior integração e participação social, tomando uma posição de partilha com os homens na liderança do processo desenvolvimento social e económico de África (Bamisile, 2013; Telo, 2017).

Neste processo de integração e participação social o conhecimento local é importante visto que, de acordo com Telo (2017, p. 11):

As epistemologias produzidas a partir do Sul, nomeadamente, por mulheres africanas, representam, em meu entender, não uma alternativa ao pensamento tido como hegemónico, mas se afirmam como diferentes propostas de análise dos conhecimentos, outras visões de mundo que ainda são estereotipadas, quando não subalternizadas, pelo mundo académico de forma geral.

Adichie (2017) autoproclama-se feminista e propõe que se olhe para o papel da mulher para além da sua função materna. A autora defende que não constitui verdade a ideia de que uma mãe que deixa os afazeres domésticos e os seus filhos para trabalhar fora de casa não segue as regras da tradição. Argumenta colocando, como exemplo, as mulheres da sociedade africana

Igbo do período pré-colonial, anterior ao domínio colonial britânico, que embora vivendo numa sociedade tradicional participavam no comércio, que constituía uma tarefa exclusivamente feminina.

Os autores acima contribuem para o enriquecimento da compreensão sobre as diferenças no seio da ideologia feminista no mundo, entre os diversos contextos sócio-históricos e a África pré-colonial, cujas características são marcadas por distintas vivências relacionais de género e que determinam as circunstâncias e o modelo de preocupações vividas pelas mulheres em África, mesmo quando existe a consciência de que no mundo todas as mulheres partilham o mesmo fardo da desigualdade de género entre homens e mulheres. Concluindo, julgamos que a epistemologia africana contribui de forma original para uma apreensão contextual sobre as RG, porque no lugar de reproduzir realidades externas, ela procura enquadrar a situação da mulher na sua conjuntura e busca solucionar os desafios.

2.2.3 Abordagem histórica relativa à Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu em 1961, quando Serge Moscovici publicou a sua Tese de Doutoramento com o título “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. Porém só foi a partir da década de 1980 que outros pesquisadores na Europa e posteriormente na América Latina começaram a desenvolver estudos sob esta perspectiva teórica e de investigação (Cárdenas & Rodríguez, 2018).

Na obra referida no parágrafo precedente, Moscovici procurou compreender os mecanismos cognitivos que estão envolvidos na representação científica de um discurso proveniente do saber comum e da prática quotidiana de determinado grupo social, como resultado da interação dialética entre os indivíduos de um grupo e a sociedade à qual pertenciam.

González, Gaudiano e Molina (2019) clarificam que, na criação da TRS, Moscovici inspirou-se nas ideias de quatro autores: no conceito sociológico de representações colectivas da autoria de Émile Durkheim sobre a qual Moscovici criticou pela sua incompletude, no estudo de Lucien Lévy-Bruhl sobre as funções mentais em sociedades primitivas, nos trabalhos desenvolvidos por Jean Piaget sobre a representação do mundo pela criança e nos estudos de Sigmund Freud sobre o desenvolvimento infantil. Neste capítulo, a pesquisadora opta em abordar a influência do trabalho de Durkheim na obra de Moscovici.

A noção adoptada inicialmente pelo sociólogo francês considerado pai da sociologia moderna, Émile Durkheim (1858-1917), sobre representação colectiva é central na sua obra “As formas elementares da vida religiosa”, apesar de tê-la abandonado momentaneamente e adoptado a noção de facto social. Depois de um tempo, o autor retornou à noção de representações colectivas nas suas obras finais que tratavam sobre a sociologia do conhecimento e da religião. A respeito da sociologia da religião, Durkheim considerava a religião como sendo um fenómeno social, através do qual se agrupam ideias e sentimentos sobre uma certa realidade, que resultam de uma ‘ideação colectiva’ formada ao longo de gerações, expressa através da linguagem de um certo grupo social (Oliveira, 2012; Amado, 2014).

O pensamento durkheimiano é central na TRS de Moscovici porque trouxe à luz as noções de consciência colectiva, representações colectivas e de representações sociais, noções com as quais Durkheim demonstrou que o comportamento e os processos cognitivos de um indivíduo estão em estreita ligação com o contexto social em que este se encontra e que, portanto, neles está reflectido o modo de pensar e agir dessa sociedade.

O contexto histórico que deu origem à noção de representações sociais emerge em diversas obras de Durkheim, dentre as quais o artigo “Representações Individuais e Representações Sociais” por ele publicado no tomo VI da *Revue de Métaphysique et de Morale*, em Maio de 1898. Na obra expôs as ideias conclusivas das investigações realizadas por si sobre as representações ligadas à noção de consciência colectiva, que estão patentes em três das suas obras anteriores, respectivamente, “Sobre a Divisão do Trabalho Social” (1893), “As Regras do Método Sociológico” (1895) e “O Suicídio” (1897) (Oliveira, 2012).

A importância histórica da teoria de Durkheim para a TRS situa-se na elevação da consciência colectiva como um indício de que os factos sociais têm uma existência exclusiva e autónoma em relação ao comportamento e pensamento de cada indivíduo. As representações colectivas derivam da consciência individual e esta é influenciada pela realidade moral externa ao indivíduo. Inspirado na doutrina filosófica de Kant e de Aristóteles e, numa concepção determinista dos fenómenos sociais, Durkheim defendia que as representações colectivas eram o legítimo objecto de estudo da sociologia e ressaltava que, a lei impera na manutenção da autonomia da vontade. Defendia que a razão pura é autónoma, mas devido ao dualismo da natureza humana é possível compreender-se a coexistência entre a obrigação e a vontade autónoma, importante para a formação do indivíduo, que concomitantemente é consciente, obedece as leis sociais e participa da dinâmica social buscando o equilíbrio entre si e o meio

social no qual se encontra, num âmbito do princípio geral segundo o qual a vida moral do indivíduo começa onde também inicia a vida colectiva (Durkheim, 1976; Durkheim, 1979; Paula & Kodato, 2016).

Na concepção ontológica de Durkheim, existe um dualismo radical, portanto, há uma clara diferença entre as representações individuais e as representações colectivas. O indivíduo físico e o indivíduo moral, bem como a existência material colectiva da sociedade não são mutáveis na sua essência, mas eles permanecem semelhantes a si próprios, apesar da passagem do tempo, com a excepção das diferenças secundárias, como a idade ou a renovação geracional da sociedade. Ainda é actual a questão sociológica relativa à pertença do mesmo indivíduo em grupos diferentes, tais como, a família, a pátria, o partido político e a humanidade, em vista da qual orienta-se a sua não exclusão de um grupo em prejuízo do outro, visto não existir o risco de antagonismo afectivo no indivíduo perante a sua pertença a esses diferentes grupos sociais (Durkheim, 1976; Paula & Kodato, 2016).

A relação entre a pessoa e o meio é crucial para a tomada de consciência sobre a concepção do mundo e a regulação do comportamento pelo indivíduo. Assim, situa-se no primeiro nível de autonomia, pois o conhecimento da lei coexiste com a razão de tudo e, conseqüentemente, com o saber do indivíduo sobre a razão da ordem universal (Durkheim, 1976).

O alcance do pensamento de Durkheim sobre os processos cognitivos leva-nos à compreensão da relação existente entre a consciência individual ou colectiva e as correspondentes representações, pois esclarece que “quanto maior a consciência sobre as percepções, maior será o nosso aprimoramento mental e melhores serão as correspondentes representações no exterior” (Simon, 2017, p. 57).

As contribuições de Durkheim para a compreensão da questão de género mostram que, apesar de ter vivido numa conjuntura histórica adversa, as suas ideias suplantam-na, pois conduziram-nos ao estabelecimento da existência de uma relação histórica entre género e representações sociais. De acordo com Oliveira (2012, p. 84) citando Fournier (2007, p. 557):

Inicialmente Durkheim convida Mauss a escrever um trabalho sobre “a divisão do mundo segundo os clãs”. Em seguida, propõe-lhe uma colaboração em torno da redação de um artigo sobre as ‘Classificações primitivas das coisas’. Durkheim define o objectivo do artigo: “[...] *mostrar como se constitui a noção de género e de espaço*”, acreditando que os géneros não são dados, mas

socialmente construídos. Mauss termina por reunir uma massa impressionante de dados, ao exame da qual, ambos concluem que existe uma correspondência entre as classificações e as formas de organização social.

Moscovici (1979) apresenta a relação existente entre as cognições e as representações, quando refere que as relações sociais que estabelecemos no quotidiano resultam do nosso conhecimento sobre o senso comum, portanto, das representações que facilmente apreendemos ou seja, da nossa representação social, a qual possui dupla dimensão: sujeito e sociedade em interação, que traz como resultado a manifestação das crenças morais, mitos, lendas, narrativas populares, costumes, tradições e ideias religiosas, enquadrados no âmbito de uma realidade que não é somente individual, senão que uma realidade socialmente partilhada.

O processo histórico da formação da TRS de Moscovici possibilita a ponderação à volta da relação entre as cognições individuais e a realidade social, assim como a influência desta realidade partilhada, à volta das cognições e do comportamento do indivíduo no contexto social ao qual pertence. A TRS é um novo paradigma no quadro da psicologia social, através do qual Moscovici introduziu uma postura diferente da que existia na psicologia social e experimental. Através da TRS o autor veiculou a ideia de que, a representação social envolve a subjectividade e carrega consigo uma determinada realidade social que até então era mal compreendida, porém útil, porque aproxima para a ciência a dimensão histórica e contextual das pessoas e dos seus grupos sociais.

Actualmente a TRS tem uma ampla aplicação teórica e prática nas ciências humanas e sociais, porque possibilita a realização de investigações que visam o conhecimento sobre as representações ligadas às percepções individuais e colectivas sobre os fenómenos, os processos cognitivos e as narrativas resultantes da relação intrapessoal e das relações em sociedade.

2.3 Enquadramento conceitual

O enquadramento conceitual do presente estudo tem como foco os conceitos de feminismo, género e representações sociais. Apresentamos em primeiro lugar o conceito de feminismo porque constitui um ponto de partida que viabiliza o conceito de género ao aplicá-lo como a sua principal categoria de análise das vivências da mulher e das RG.

2.3.1. Conceitos de Feminismo

Das ideias expressas no conceito de feminismo deriva a noção de género, porque existe uma estreita ligação entre ambos conceitos. O conceito de feminismo desdobra-se ao de género por este constituir uma categoria de análise que abre possibilidades para a compreensão sobre como mulheres académicas, escritoras, religiosas, comerciantes, estilistas, economistas, artistas, domésticas, activistas, médicas, enfermeiras, militares, intelectuais, cuidadoras e de outros âmbitos sócio-ocupacionais em Moçambique e no mundo se manifestam na sua luta emancipatória contra o domínio sexista, machista e patriarcal de que são vítimas.

Na actualidade, a intolerância social em relação ao feminismo manifesta-se através da incompreensão, do distanciamento, da discriminação, do estigma e preconceito, da violência e desrespeito ao corpo, à autonomia e liberdade das mulheres. Um testemunho histórico da Bíblia sobre a atitude não discriminatória em relação à mulher por parte de Jesus Cristo e que constitui um modelo social de igualdade de género relata que: “Naquele momento os Seus discípulos chegaram da vila. Eles ficaram admirados por verem Jesus falando com uma mulher. Mas ninguém perguntou: “*Que perguntas?*” ou “*Por que falas com ela?*” (Bíblia sagrada, Novo testamento, São João, capítulo 4, versículo 27).

Questionar sobre o termo feminismo passa por perguntar como este funciona, quais são os seus objectivos e implicações. O principal objectivo do feminismo é o de lutar pela emancipação das mulheres da opressão política, económica, cultural, social e física. Concordando com o facto de que feminismo ainda é um termo questionável o que significa que somos proibidos de utilizá-lo, derivam as seguintes perguntas: é importante perceber que ligação existe entre um termo e a sua proibição de uso? Porque surge o sentimento de que, ao indagarmos sobre a origem de um termo emerge a possibilidade de termos que lidar com as consequências do nosso questionamento? (Butler, 2016; Bamisile, 2013).

Uma possível resposta é dada pela jornalista Adriana Ferreira Silva (2018), numa entrevista em que perguntou à Graça Machel, uma personalidade pública, política e social moçambicana se esta considerava-se uma feminista, tendo esta respondido à Silva (2018, s/p.):

Eu sou feminista. Ser homem ou mulher não nos coloca em diferentes níveis: somos iguais. Essa hierarquização é o principal motivo da violência contra as mulheres. É na luta por nossos próprios direitos que melhoramos os direitos de

toda a humanidade, fazendo, inclusive, com que os homens se tornem pessoas melhores.

Em África, assim como no resto do mundo a percepção sobre género e feminismo ainda não é unificada. Ela colide num obstáculo que provavelmente deriva do facto do continente estar formado por países que apresentam uma heteroginidade cultural e étnica complexa. Apesar da contribuição das escritoras e académicas africanas em ideias feministas ter aumentado expressivamente no período pós-colonial, poucas têm-se declarado feministas. Tal posição pode dever-se de acordo com Bamisile (2013, p. 264) à

Alguma incerteza quanto à atitude a tomar face ao termo feminismo [...] um entendimento estereotipado do que é o feminismo ocidental [...], ao feminismo radical e às suas posições extremadas (ódio aos homens, rejeição do casamento e da maternidade, com preferência pelo amor lésbico), empenhamento que apenas visa inverter as relações de poder relativas ao género.

Neste caso, pensar sobre a razão pela qual certas pessoas como, por exemplo, a escritora moçambicana Paulina Chiziane, resistem a assumir-se feministas, apesar do cunho feminista do conteúdo dos seus escritos, indica que tal pode dever-se à percepção de que o feminismo é uma importação ocidental, que ameaça destruir as relações entre homens e mulheres, ou que é uma expressão do pensamento colonial ou um movimento de mulheres das elites urbanas. No entanto, o posicionamento de Chiziane é feminista e está livre dos constrangimentos gerados pela discriminação de género, pelo modo como ela escreve nas suas obras, sendo reconhecida também pela preocupação que mantém com vista à libertação da mulher das estruturas sociais patriarcais e machistas que têm marginalizado às mulheres em Moçambique (Bamisile, 2012).

Esta submissão machista e patriarcal pode proceder de modo subtil, como faz-nos perceber a autora nigeriana Adichie (2017) ao analisar o conceito de Feminismo Leve, visto por ela como uma posição que deve ser evitada, porque acarreta o perigo de veicular a amplificação da desigualdade de género. Segundo esta autora, o Feminismo Leve ao usar analogias como “ele é a cabeça e ela é o pescoço”; “ele é o piloto e ela é a co-piloto”; “ele deixa a ela fazer...”; “é ele que pede a ela em casamento” (Adichie 2017, p. 12), tenta a todo o custo defender a ideia sexista de que é imperioso que a mulher esteja sempre em posição subalterna ao homem e isto mostra que a posição social da mulher deve ficar nos bastidores do lugar social do homem.

Na mesma perspectiva Ebuloluwa (2009, p. 228) expõe que o conceito de feminismo é contrário à submissão machista e patriarcal e define-se como sendo "um ponto de vista, uma visão de mundo, uma teoria política ou uma espécie de activismo". Portanto, o feminismo é o desencadeador de um pensamento sistematizado em estudos, pesquisas e discussões, através da categoria de análise denominada género. O género, como categoria de análise, viabiliza a recolha e interpretação científica de informações e de dados sobre as experiências vividas por mulheres sob um domínio criador da desigualdade social, cultural e económica.

A nível cultural, por exemplo, na música de cunho feminista crítico, lançada a 17 de Março de 2013, no quinto álbum da cantora norte-americana Beyoncé Knowles, com o título *Flawless* (tradução da pesquisadora: sem falhas), intercala-se o discurso com o título “*We Should All Be Feminists*” (tradução da pesquisadora: devíamos todos ser feministas) proferido pela autora feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie na conferência do TEDxEuston em 2012 (Ferreira & Macedo, 2017; Knowles, Nash, Hollis & Reel, 2013).

Nessa música de teor crítico, a definição de pessoa feminista no entender da cantora feminista crítica-emancipatória Beyoncé (Knowles, Nash, Hollis & Reel, 2013, s/p) é a seguinte: *Feminist: The person who believes in the social, political, and economic equality of the sexes*” (tradução livre da pesquisadora - Feminista: a pessoa que acredita na igualdade social, política e económica entre os sexos).

Neste sentido, o feminismo é um movimento social, que propõe acções para o alcance da igualdade de género, por meio de mudanças ideológicas no âmbito das relações de género sociais, económicas, políticas e culturais. Assim, o feminismo tem como principal desafio a desconstrução de ideias e costumes ligados a relações de género alicerçadas na ideologia patriarcal oriunda de séculos passados e assente na submissão da mulher.

Com estas acções de luta feminista antipatriarcal, vindas de diferentes formas de pensar e agir nos vários movimentos feministas, apesar das suas diferenças, aspira-se à equidade e igualdade de género a nível social, económico, político, cultural e ideológico. As diferenças existentes entre os movimentos feministas fazem com que alguns mostrem objectivos e posicionamentos mais radicais e controversos, mas, em síntese, o feminismo pode definir-se como a luta das mulheres (e homens) contra o controle patriarcal (Maneia, 2017; Bamisile, 2013).

Na perspectiva da pesquisadora, como definição, o feminismo é uma teoria política, mas sobretudo é um movimento que visa a transformação social e política. Ele é construído a partir

de diversos pontos de vista, que exprimem o que as mulheres são e querem que realmente seja importante para cada uma delas, para não viverem submetidas ao domínio patriarcal. As linhas de força da intolerância em relação ao feminismo são amplas, contínuas, dinâmicas e têm ditado a heterogeneidade dos movimentos a ele associados. Esta heterogeneidade ao invés de destruir a ideologia feminista tem enriquecido as suas diferentes ideias e narrativas que justificam o seu pluralismo, pois podemos encontrar por um lado feminismos negro, branco, lésbico, radical, terceiro-mundista, cultural, marxista, anarquista, socialista, comunista, pós-estruturalista, etc. e de outro lado temos feminismos teológicos, arquitetural, jurídicos, universitários, etc. Actualmente, o ideal da luta feminista tem aumentado no combate à violência contra a mulher que, por exemplo, em Moçambique centra-se na luta contra a violência doméstica.

Nesse pluralismo, que propaga a ideologia e a acção combativa contra os problemas enfrentados pelas mulheres no âmbito do feminismo, podemos distinguir alguns tipos de feminismo, por exemplo, o feminismo liberal cujo fim visava a luta pela igualdade de género e o direito da mulher ao voto; feminismo marxista, também chamado por feminismo Socialista que é defensor da luta contra o patriarcado, o sistema capitalista e a desigualdade de género nas relações de poder no contexto laboral; o feminismo interseccional, que visa a solidariedade na luta contra o machismo e a marginalização estrutural que se manifesta pela sobreposição das discriminações contra a mulher com base no género, raça, etnia, orientação sexual e classe social; o feminismo radical que luta contra o patriarcado, as formas de violência, sobretudo a violência sexual contra a mulher; o feminismo negro que defende a luta da mulher negra contra a violência estrutural, o preconceito e a discriminação no espaço privado e no espaço público; o eco feminismo que preconiza a luta da mulher contra a desigualdade e os problemas ligados às alterações climáticas (Assis, 2019; Silva, 2020).

Julgamos que, por um lado, determinadas situações e tarefas de curto prazo podem coincidir com os objectivos finais de feministas de diferentes contextos no mundo. Por outro lado, a longo prazo, a direcção de alguns movimentos, bem como as tarefas e estratégias seguidas por elas podem ser muito diferentes, por exemplo, em relação a visão de luta pela independência económica, dentro dos movimentos feministas existem diferenças entre os objectivos das feministas burguesas e os das feministas das classes trabalhadoras. Em conformidade, Kollontai (1907) ressalta que, enquanto para as feministas burguesas o alcance da igualdade de direitos no actual mundo capitalista representa o suficiente, os direitos iguais para as mulheres

proletárias é apenas um meio para progressos na luta contra a escravidão econômica da classe trabalhadora. Algumas mulheres veem os homens como o seu principal inimigo, pois tomaram todos os direitos e privilégios para si, ficando apenas cadeias e obrigações para elas. Assim, a vitória é ganha quando um privilégio anteriormente exclusivo para o homem é dado ao "sexo frágil".

No caso do feminismo africano nota-se que, nas suas vivências sócio-históricas desde o período pré-colonial até ao período actual, este movimento tem tido um posicionamento diferenciado e deixa claro que ele não viabiliza a sua luta como sendo contra os homens. É de nosso interesse o contributo das mulheres trabalhadoras para o fortalecimento do feminismo, que tem sido diferente das mulheres feministas burguesas, pois na visão de Kollontai (1907, p. 3):

Elas não veem os homens como o inimigo e opressor, no entanto, elas pensam nos homens como seus pares, que partilham com elas a monotonia da rotina diária e lutam com elas por um futuro melhor. A mulher e seu companheiro do sexo masculino são escravizados pelas mesmas condições sociais, pelas mesmas odiosas cadeias do capitalismo que oprimem as suas vontades e os privam das alegrias e encantos da vida. É certo que há vários aspectos específicos do sistema contemporâneo que são um duplo fardo sobre as mulheres, como também é verdade que as condições de trabalho dos salários às vezes convertem as mulheres trabalhadoras em competidoras e rivais dos homens. Mas nestas condições desfavoráveis, a classe trabalhadora sabe quem é o culpado.

Apesar das mudanças que se têm verificado na sociedade, ainda se observa que, quando as feministas argumentam sobre a condição social, cultural e económica instável e precária da mulher, tem sido frequente muitos homens ridicularizarem os seus argumentos, ainda que eles não sejam capazes de rebatê-los. Esta posição dos homens e de algumas mulheres, contra a ideologia dos movimentos feministas, provavelmente acontece porque as ideologias e as relações de poder ainda dominantes tendem a enviesar o sentido do feminismo, fazendo com que ele não seja compreendido. Por exemplo, Da Conceição (2017) diz que algumas mulheres que contribuem para a ciência enfrentam obstáculos do tipo machista. Aliás, desde as primeiras aproximações femininas ao trabalho científico tem havido obstáculos à integração e reconhecimento dos seus trabalhos. Isto pode dever-se à existência de diferentes frentes de oposição dentro do próprio movimento feminista, como por exemplo, entre as feministas radicais e as feministas socialistas.

Por um lado, a posição das feministas radicais pode significar um fracasso, porque centra-se na discussão contra a discriminação sexual e do domínio patriarcal, mas não faz um enfoque sobre as relações de classe nem nas relações sociais. Por outro lado, as feministas socialistas reconhecem que existe uma história das mulheres que não pode ser separada da história dos sistemas de exploração. Elas atribuem primazia à mulher trabalhadora, mas fracassam quando não reconhecem a esfera da reprodução como fonte de produção e de exploração de valor, ao olharem às mulheres como trabalhadoras no sentido clássico - em fábricas ou em postos de trabalho - mas não reconhecem o campo da reprodução, uma categoria de análise útil para a compreensão do fenómeno da desigualdade de género.

Ainda em relação à desigualdade de género, uma das principais causas que advoga o movimento feminista é a luta contra esta forma de dominação. Portanto, opõe-se à percepção, ao discurso e às práticas sociais desiguais em face das relações de género que trazem consigo o desequilíbrio relativo aos direitos e deveres entre os homens e as mulheres dentro da sociedade. A igualdade pretendida pelo movimento feminista não visa a busca de um equilíbrio infundado ou sem fundamento entre o homem e a mulher. A este respeito, Da Conceição (2017, p. 755) elucida:

Talvez o feminismo enquanto movimento marcado historicamente pela radicalidade seja uma luta por um mundo onde ser homem ou mulher não faça diferença alguma. Essa perspectiva, a nosso ver, não tem o sentido de igualar mulheres e homens. Pelo contrário é a luta constante contra discursos e práticas que nos fazem pensar que há alguma vantagem ser homem ou mulher.

Tem-se questionado se um envolvimento maior de mulheres nos mercados financeiros reforça o avanço da igualdade de género e reduz a desigualdade de género nas sociedades capitalistas neoliberais que impõem uma forte crítica à praxis feminista. Uma resposta pode estar na importância da inclusão dos princípios de empoderamento das mulheres, porque ela é um indicador útil do compromisso da sociedade para a melhoria da igualdade de género que se estende para além dos discursos (Robert, 2016).

2.3.2 Conceitos de Género

A pesquisa sobre o género é pertinente e oportuna, porque visa a criação de bases científicas para legitimar a luta contra as relações desiguais entre homens e mulheres. A abordagem sobre o género tem um espaço de reflexão no seio do feminismo, pois existe uma forte afinidade entre feminismo e género, ainda que pareça uma tendência de moda ou de comportamento.

O psicólogo John Money usou em 1951 o constructo género, para expor a importância da dimensão cultural, sobretudo da subdimensão educativa, como uma mais valia para a formação da identidade sexual. No final do século XX, o termo género passou a ser mencionado nos discursos e nos escritos reivindicativos de abordagem feminista intelectual, académica e política, contra todas as formas de desigualdade de género entre homens e mulheres (Jiménez, 2009, p. 684).

Lins, Machado e Escoura (2016) apontam que o termo “género” começou a ser utilizado na década de 1970, quando surgiu a necessidade de um desdobramento da compreensão das noções do feminino e do masculino, ligadas às questões de relações sociais de poder. Este termo popularizou-se na década de 1990, tendo conduzido à ideia de que género é uma forma social de reproduzir situações de desigualdade entre pessoas ou coisas.

De partida, Scott (1989) definiu género como sendo “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primeira de significar as relações de poder” (p. 21).

Actualmente género é um constructo útil para sustentar o real nas pesquisas sociais, na medida em que, conforme Jimenez (2009, p. 682):

Os estudos de género são um campo multi e transdisciplinar, que iniciaram nos anos oitenta na maioria das instituições de educação superior. O seu objecto de estudo são as relações sócio-culturais entre mulheres e homens (homens e homens/mulheres e mulheres) e partem da premissa de que o conceito mulheres (ou homens) é uma construção social e não um facto natural.

Género é um conceito recente que ganhou visibilidade, com a finalidade de rejeitar o determinismo biológico quando “As feministas começaram a utilizar a palavra ‘género’ mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (Scott 1995, p. 2).

De inspiração foucaultiana, Scott (1989) traça uma perspectiva sobre o género, na qual faz uma leitura crítica sobre o poder político e as relações opressivas do poder machista contra a mulher. Desde este ponto de vista Scott (1989, p. 27) explica que:

Género é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de género tornam-se, os dois, parte do sentido de poder, ele mesmo. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro.

Preciado (2011) analisou o conceito de sexualidade de Foucault e concluiu que, nele o género passou de ser um conceito ao serviço de uma política de reprodução da vida sexual, para ser um conceito que abrange multidões. Esta transformação ocorreu dentro de um conjunto de dispositivos sexopolíticos assumidos pelas minorias, para as quais o corpo é uma expressão do biopoder que é útil para manifestar a escolha de libertação em diversos movimentos sociais como, por exemplo, feministas, homossexuais ou pós-coloniais.

Como categoria de análise, género é um instrumento aplicado para a atribuição de um sentido ao tipo de relações de poder estabelecidas nas relações sociais. Este tipo de relações de poder baseia-se na diferença entre mulheres e homens. A sua exteriorização interfere negativamente no modo de interpretar as conexões complexas determinadas pelas relações interpessoais, não só entre mulheres e homens, mas igualmente entre as próprias mulheres, entre os homens, entre os adultos e as crianças e noutros segmentos sociais, como aclara Butler (2016, p. 261) que:

Para compreender o significado de «género», o meu ponto de vista é que não bastará nenhuma definição simples de género e que é mais importante poder seguir uma pista deste termo através da cultura popular do que elaborar uma definição estricte e aplicável. O termo «género» converteu-se num lugar de confronto entre vários interesses.

A adopção por académicas feministas deste conceito foi um facto marcante, pois a partir desta iniciativa deu-se início à subjectivação da história das mulheres, que passaram a ser observadas desde o seu próprio ponto de vista. Assim, género passou a ser usado no espaço público e no

campo de trabalho científico, para referir-se às mulheres como uma categoria de análise do significado das suas experiências como pessoas oprimidas, que pertencem a um determinado grupo social, ainda que o seu início fosse incerto. De acordo com Palomar (2016, p. 4):

Apesar da sua trajetória inicial complicada, na década de 1990, o termo género concedeu aos trabalhos do feminismo acadêmico um novo nível conceitual e pouco a pouco foi reconhecido como um termo legítimo e útil para pensar sobre a questão da diferença sexual; também no campo público começou a ser amplamente utilizado e logo se tornou parte do conhecimento comum e discurso de correção política.

Giffin (1994) considera que no âmbito dos estudos da mulher, o conceito de género é orientado para desconstruir o dualismo das categorias “sexo feminino/sexo masculino” e, nele devem ser postas de lado as explicações biologicistas antes dominantes. O dualismo tende a naturalizar os aspectos sociais ligando-os aos aspectos biológicos. Torna-se necessário demonstrar primeiro, que a anatomia não é um destino e que o corpo feminino não determina a condição social da mulher. Portanto, as relações de género devem ser vistas como um espaço de luta que se estrutura nas diferenças de poder entre homens e mulheres.

Contudo, a complexidade do conceito de género não deve ser vista como um fracasso, pelo contrário, deve ser considerada como um conceito inter e transdisciplinar, que vai além do estudo sobre as diferenças entre o homem e a mulher. Além dessas diferenças devem considerar-se outros desafios, por exemplo, onde começam e onde terminam as questões biológicas, psicológicas, sociais e a este respeito Butler (2016, p. 17) elucida que:

O meu próprio pensamento tem sido influenciado pela «Nova Política de Género» [*New Gender Politics*] que surgiu nos anos recentes, uma combinação de movimentos que englobam ao transgénero, transexualidade, intersexualidade e as suas relações complexas com as teorias feministas e queer.

De facto, o conceito género é complexo, dinâmico e variável. Tem uma abordagem e finalidade histórica, religiosa, ideológica, biológica ou sociológica. A sua conceitualização tanto pode promover, como pode limitar a harmonização de opiniões, num processo dinâmico de desconstrução e de aperfeiçoamento: “Género é o mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e feminino, mas género bem poderia ser o aparelho através do qual tais termos se desconstroem e se desnaturalizam” (Butler, 2016, p. 70).

O conceito de Género afecta dimensões de relações de poder que, segundo Casimiro e Andrade (2007, p. 3) são

Expressas simbolicamente na linguagem dos corpos, na representação do masculino e do feminino, como elemento constitutivo de identidades e subjectividades, na articulação micro/macro e nas práticas. Também revela como a dominação masculina está inscrita na palavra, nas coisas e nos objectos, nos espaços, nas estruturas mentais, na forma como percebemos os outros e está inscrita na forma de usar o próprio corpo, base para a subordinação da mulher.

Dos conceitos que são adjacentes à noção de género pode-se ponderar em relação às diferenças entre dois deles: o conceito de igualdade de género e o de equidade de género. No contexto em estudo, a diferença de oportunidades e direitos com base no género é potenciada pela ideologia patriarcal, machista e tradicional, que afecta negativamente as mulheres em vários sectores da sociedade, com destaque nas oportunidades de trabalho, participação social e de estudo, assim sendo, na Política de Género e Estratégia da sua Implementação da República de Moçambique (2018, p. 5) estabelece-se que:

Igualdade de género refere-se à ausência de discriminação com base no sexo. Homens e mulheres são tratados de forma igual, gozam dos mesmos direitos e oportunidades. Equidade de Género é o reconhecimento de que os indivíduos são diferentes entre si e, portanto, merecem tratamento diferenciado, mas que elimine ou reduza a desigualdade. A equidade de género implica uma série de acções que procuram dar um tratamento justo para mulheres e homens. Apesar de a equidade poder ser um meio para alcançar a igualdade, estes conceitos não são sinónimos.

A divisão do poder entre homens e mulheres é influenciada pela socialização de género e em muitas sociedades continua a favorecer aos homens, de modo que Haraway (1995, p. 36) anuncia que “parece impossível evitar a cilada da lógica apropriacionista de dominação, inscrita no par binário natureza/cultura e na linhagem que ela gerou, incluindo a distinção sexo/género”.

A sociedade moçambicana partilha da visão universal de construção da linhagem binária dos conceitos, por exemplo, quando no seu dia-a-dia, refere-se ao preto/branco, quente/frio, bom/mau e inevitavelmente homem/mulher. É esta construção binária que conceitualiza os

objectos como sendo contrários ou mesmo complementares e, no caso do género, conduz à manifestação do favorecimento dos homens em detrimento das mulheres. Estas últimas, quando não se intimidam em expressarem a sua capacidade de intervenção social, económica e cultural para a redução do impacto negativo da desigualdade de género, estão a exercitar a desconstrução da relação binária, portanto estão a desconstruir um conceito que tende estar ao serviço do patriarcado.

Haraway (1995, p. 221) refere que género é “um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta”. A conceituação de Haraway é uma enunciação combativa, que procura afastar-se da abordagem determinista biológica que atribui um fundamento binário universal às diferenças entre os sexos (Oliveira de Melo, 2011).

É frequente confundir-se o conceito de sexo com o de género, porém é necessário delimitar as diferenças entre os mesmos. A noção de sexo é reduzida aos atributos duradouros de carácter sexual biologicamente definidos em cada pessoa e ao conjunto de características biológicas de mulheres e homens, relacionadas ao aparelho reproductivo feminino e ou masculino. O conceito de género é relativo às características que se adaptam ao longo do processo de interacção social e que podem mudar com o tempo e de acordo com cada tipo de sociedade. Portanto, é importante que a sociedade substitua a visão tradicional de relação binária entre sexo e género, a qual está ligada aos papéis ditados pela ideologia patriarcal, porque esta visão perpetua a ideia negativa de que, entre homens e mulheres devem existir diferenças de oportunidades e direitos, que em último caso não favorecem à mulher (Baticã, 2015; Díaz & Cabral, 1998; Rius, 2012).

Portanto, Almeida (2013, p. 169) diferencia género e sexo do seguinte modo:

Género não significa o mesmo que sexo, isto é, o sexo refere-se à identidade biológica de uma pessoa e o género diz respeito à sua construção como sujeito masculino ou feminino. Enquanto as diferenças sexuais biológicas são naturais e imutáveis, o género é estabelecido por ajustes sociais, variando segundo as épocas e os seus padrões culturais e pode ser modificado.

Na presente tese a pesquisadora crê que a conceituação de género passa pela necessidade da introdução de mudanças relevantes para a actualização dos modelos sociais sobre os direitos humanos. Estas mudanças devem interferir na percepção social sobre sexo, género, relações de poder e relações de género. Nestas mudanças se deve ter em conta as diferenças individuais e

colectivas antes de se reformular o lugar das dimensões biológicas, sociais e históricas herdadas. Na Declaração e Plataforma de Acção da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher - Pequim, 1995 (1995, p. 158), no Capítulo II com o título “Contexto mundial”, parágrafo 21, pede-se o respeito à igualdade de género, visto que:

As mulheres contribuem decisivamente para a economia e o combate à pobreza, seja com o trabalho remunerado ou com tarefas não remuneradas que realizam no lar, na comunidade ou no local de trabalho. É cada vez maior o número de mulheres que adquirem independência devido a seus empregos remunerados.

Assim sendo, as diferenças individuais e colectivas não devem justificar o favorecimento com base no sexo, género e poder, porquanto o “Género é um campo de diferença estruturada e estruturante, no qual as tonalidades de localização extrema, do corpo intimamente pessoal e individualizado, vibram no mesmo campo com as emissões globais de alta tensão” (Haraway, 1995, p. 29).

Portanto, o favorecimento com base no sexo, género e poder vigente na sociedade actual distancia-se da abordagem feminista, porque através dele opta-se por uma falsa acomodação em que se coloca numa posição distante da disposição crítica que é necessária para a percepção das experiências vividas e do sofrimento alheio.

A filósofa existencialista Simone de Beauvoir não fez o uso do termo género, contudo a autora da presente tese sustenta-se na posição desta filósofa referente a relação binária socialmente construída entre sexo e género, pois a sua obra tem alcance à definição crítica de género, como podemos ver em Beauvoir (1980, p. 99):

Nenhum destino biológico, psíquico, económico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.

É evidente que género são as relações reflectidas no discurso social e isto está explicado na seguinte definição da Direcção para a Coordenação do Ensino Superior (2014, p. 6):

Relações - que envolvem homens e mulheres - socialmente construídas e expressas através de discursos sociais sobre o masculino e o feminino,

associados às expectativas sociais e também aos papéis sociais estereotipados. Estes discursos têm uma forte carga de poder, o que faz com que as relações de género sejam acima de tudo Relações de Poder.

Portanto, as RG, sob um ponto de vista conceitual referem-se à maneira como as pessoas operacionalizam a representação socialmente construída de si e do mundo, a partir de estereótipos, normas de comportamento e expectativas sobre “ser homem” e “ser mulher” (Lins, Machado & Escoura, 2016).

A relação entre feminismo e género é estreita e indica a necessidade de existir uma ferramenta discursiva apropriada para reivindicar os direitos das mulheres, através do constructo género onde os movimentos feministas operacionalizam a sua oposição e o seu confronto com o domínio opressor machista vigente na ideologia patriarcal, cujas políticas, leis, atitudes, práticas sociais e comportamentais propiciam a exclusão e o preconceito sobre a mulher. Sob a óptica do feminismo, o género é um instrumento útil para questionar, analisar e reflectir sobre as relações de desigualdade entre homens e mulheres reproduzidas pela ideologia patriarcal.

Esta relação tem como pauta a defesa dos direitos humanos, em particular das mulheres, através da apropriação do género como categoria de análise, permitindo nomear e transpor as reivindicações das mulheres contra a violação dos seus direitos, a injustiça e a desigualdade social, económica e cultural do contexto de relações sociais de poder para a esfera científica. Portanto, é através da análise do género e das relações e questões de género que o feminismo procura explicar os fenómenos sociais ligados às relações de poder patriarcais dominantes, para o alcance do seu principal objectivo, que consiste na eliminação da cultura patriarcal machista. À semelhança do feminismo, outros ideais sociais reivindicativos dão atribuição científica à conceitos, por exemplo, classe e raça, úteis para a análise social, através dos quais se atribui sentido e fundamento científicos à necessidade da eliminação da injustiça e exclusão sociais. A pesquisadora julga que construir um elo entre feminismo e género é imperioso, pois através da apreensão do feminismo demarca-se um ponto de partida para a construção do saber sobre os mecanismos que causam as desigualdades de género e perpetuam as injustiças ligadas à questões não só de género, mas também à discriminação de classe, idade, raça, religião ou etnia.

2.3.3 Conceitos de Representações sociais

Antes de se trazer o conceito de representações sociais remete-se um conceito que está ligado à pesquisa teórica e prática nas ciências, portanto, um conceito de representação “que se inscreve numa longa tradição de pensamento tanto na filosofia como na epistemologia das ciências humanas ou na sua prática” (Jodelet, 2016).

No geral as representações interligam-se aos conceitos de imaginação, percepções, ou percepções da mente, como referia o filósofo inglês David Hume (1711-1776) numa descrição que mostra a diferença entre estas três formas de experiências, respectivamente, sensopercepção, a imaginação e a representação. Para Hume (1973, p. 134):

Todos admitirão sem hesitar que existe uma considerável diferença entre as percepções da mente quando o homem sente a dor de um calor excessivo ou o prazer de um ar moderadamente tépido e quando relembra mais tarde essa sensação ou a antecipa pela imaginação. Essas faculdades podem remediar ou copiar as percepções dos sentidos, mas jamais atingirão a força e a vivacidade do sentimento original. O máximo que podemos dizer delas, mesmo quando operam com todo o seu vigor, é que representam o seu objeto de maneira tão viva que quase se poderia dizer que os vemos ou sentimos. [...] O mais vivo pensamento é ainda inferior à mais embotada das sensações.

As representações são trazidas à memória quando os sujeitos, de forma individual ou colectiva lembram-se de pessoas, animais, coisas ou lugares inacessíveis ao seu campo de visão imediato, porém a imagem destes é trazida à sua memória. Para Oliveira (2012, p.71) representação é:

Qualquer coisa, ou seja, qualquer objeto que pode ser mentalmente representado. As representações são assim funções mentais. Representando, fazemos viver o mundo. Socialmente, as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. É, portanto, inicialmente, uma forma de conhecimento socialmente produzida. Resultado de esforço coletivo, elas emancipam-se das representações individuais, pautam novas ações e demonstram a existência da sociedade.

Está-se a representar quando se traz à consciência uma determinada imagem sem a sua presença externa verdadeira; sem o objecto que originou previamente a imagem sensorial representada. Ligado ao conceito de representação encontra-se o de imagem, pois a representação é considerada como sendo uma imagem representativa, ou mnêmica, cuja principal característica é a de reviver certa imagem sensoperceptiva, que se manifesta na ausência do objecto original que produziu essa imagem. São características gerais da imagem representativa a pouca nitidez, pouca corporeidade, instabilidade, introjeção e incompletude (Dalgarrondo, 2019).

Neste sentido, por exemplo, os docentes da FACED-UEM colaboradores desta pesquisa, durante a colecta de dados trouxeram as representações por si construídas a partir da sua percepção individual ou social sobre as RG, à medida que respondiam as perguntas que lhes eram feitas, quando relatavam as imagens mentais das suas experiências vividas. Neste caso, as representações foram uma possibilidade que colocou ao alcance da pesquisadora uma ferramenta conceitual que possibilitou a compreensão do fenómeno estudado.

As representações resultam do processo de elaboração intrapsíquica, são exercícios cognitivos influenciados pelo indivíduo, mas também por indivíduos na sociedade, como Oliveira (2012, p. 71) defende ao afirmar que:

As representações são coletivas e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos. Sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias.

Serge Moscovici (1928-2014) propôs uma nova leitura crítica ao conceito de representação colectiva da teoria funcional de Durkheim, para quem as leis usadas para explicar os fenómenos sociais devem ser diferentes das leis aplicadas para explicar os fenómenos individuais. Em relação a este conceito Moscovici (1978, p. 58) ensina que “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo e modificar-lhe o texto”.

Este conceito de representação é ambivalente, porque significa ao mesmo tempo a forma e o conteúdo da representação. Ele é relevante para o estabelecimento de relações intersubjectivas efectivas. A sua função é determinada pelo facto de ser uma via para o alcance do conhecimento individual, do outro e da realidade, sobre o qual Tomei (2013, p. 2) declara que:

Neste sentido, a representação é fundamental, não só para o conhecimento individual, pois conhecemos a partir de representações individuais, como para a interação entre duas consciências, que se comunicam via representações. Assim, a língua seria um exemplo de um conjunto de representações coletivas compreensíveis a um determinado grupo de indivíduos.

Moscovici (1979) define RS como sendo um “corpo organizado de conhecimentos e uma das actividades psíquicas graças à qual os homens fazem inteligível a realidade física e social, integram-se no grupo ou numa relação quotidiana de interação” (p. 18).

Aliando-nos às ideias de Moscovici (1979), definimos representações sociais (RS) como sendo quaisquer construções mentais, ou sistemas cognitivos, que ajudam o indivíduo a interpretar a realidade social, com a finalidade de construir, ou desconstruir, a sua compreensão sobre essa realidade.

Relativamente ao conceito patente nas obras de Durkheim a expressão “representações sociais” é equivalente aos termos “ideias”, “julgamentos” ou “opiniões”, no contexto das relações sociais, o que sugere que, na dinâmica social, as RS influenciam a forma como os indivíduos percebem-se a si e ao mundo. Elas têm um papel importante na produção de ideias e discursos e aprimoram o indivíduo para agir numa componente individual, mas também social. Portanto, a função das RS é a de orientar o comportamento do indivíduo no contexto das relações e da comunicação social e o situam dentro do seu contexto social (Amado 2014).

Abric (2001) destaca quatro funções das RS que são, respectivamente, a função de saber, função identitária, função de orientação e a função de justificação. A função de saber ou cognitiva permite ao indivíduo entender e explicar a realidade, criando assim a possibilidade do acesso ao conhecimento e da sua integração num contexto assimilável, compreensível e passível de ser transmitido. A função identitária permite a definição da identidade e a defesa da diferenciação dos grupos, através de normas e valores que constituem essa identidade social. A função de orientação prescreve comportamentos e obriga as práticas fazendo com que a RS intervenha sobre o comportamento diante de uma situação e gerando a antecipação, a expectativa e as conclusões, mesmo antes da prática de uma acção. A função de justificação permite fundamentar *a posteriori* um posicionamento diante de um acontecimento onde as RS intervêm depois da acção com o intuito de explicar ou qualificar o comportamento.

O estudo das RS na pesquisa em educação é pertinente, porque a consequência epistemológica da postura de Serge Moscovici é a de que seria impossível compreender o indivíduo sem observá-lo como parte de determinada sociedade, inserido num contexto histórico, cultural, econômico e político. Assim sendo, o estudo das RS proporciona uma percepção, a partir do que as pessoas pensam e sabem sobre certa questão, problema ou assunto, bem como dos grupos em que as mesmas estão inseridas (Crusoé, 2004; Amado 2014).

Ter RS sobre um objecto ou um facto equivale a possuir uma capacidade cognitiva de explicar, avaliar e classificar esse objecto ou facto. Portanto, as RS são sistemas cognitivos constituídos por estereótipos, crenças, opiniões, valores e normas que orientam as práticas e as atitudes individuais e que influenciam e são influenciadas pela sociedade.

O conhecimento do objecto, facto científico ou do senso comum retroalimenta-se das representações que o indivíduo e a sociedade fazem dos mesmos, permitem ao indivíduo fazer uma interpretação do mundo que a rodeia, podendo ser facilitadoras da sua comunicação com as outras pessoas, além de que podem orientar as suas acções.

Serge Moscovici (1979) faz um alinhamento entre as RS e o pensamento durkheimiano, porquanto ele aponta que a compreensão das representações resulta de um exercício subjectivo que tem sentido quando estiver submerso no ambiente colectivo. Aqui, o sentido é percebido no contexto da compreensão da dinâmica entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico.

Estas RS estabelecem um conjunto significativo de ideias, simbolismos e sistemas de valores acerca das RG, que são sobretudo de base sócio-cultural, não de base biológica. É este conjunto de ideias, simbolismos e sistemas de valores acerca das RG que determina as acções quotidianas no contexto socio-laboral em estudo. Portanto, as RS dos colaboradores desta pesquisa podem ser fruto de uma prática docente discursiva reflexiva, com uma forte ligação com a ideologia dominante no seu contexto de vida.

As RS servem para estabelecer uma ligação entre o indivíduo e alguma coisa, isto é, a sociedade e o objecto que essa representação substitui, derivando disso o seu carácter simbólico. Elas operacionalizam-se no conjunto de processos cognitivos individuais ou socialmente informados como, por exemplo, elaborações produzidas conjuntamente numa determinada formação social ou num grupo científico (Jodelet, 2016).

2.4 Enquadramento teórico

Nesta subsecção trazemos o enquadramento teórico da presente tese ao longo de três subtítulos dedicados às teorias feministas, de género e das representações sociais, cujo estudo serviu-nos de suporte para a construção do saber à volta das RS sobre as RG no contexto do trabalho docente na FACED-UEM e guiou a tomada da nossa posição cientificamente sustentada para propôr estratégias de mudança adequadas a este contexto.

As opções teóricas que conduziram a pesquisa na presente tese têm como base a Teoria Feminista do Ponto de Vista, a Teoria Feminista Social Crítica e a Teoria das Representações Sociais visto que, a partir delas foi possível atribuir sentido à temática da nossa pesquisa voltada às RG e suas RS. O nosso propósito foi o de procurar perceber o discurso dominante nas vivências dos docentes da FACED-UEM, trazer à luz a sua voz e saber até que ponto os seus discursos e representações desafiam o discurso social dominante que ainda separa os homens das mulheres. Este conhecimento concorre para a transformação social necessária para o avanço à IG neste contexto laboral e na nossa sociedade.

2.4.1 As Teorias Feministas

As teorias políticas feministas tiveram origem num contexto universal e conjuntural em que se assistia ao aparecimento de movimentos sociais e revoluções de diversa natureza ideológica no século XX. As ideias plasmadas pelas teorias feministas determinaram mudanças no pensar e no agir das mulheres em todo o mundo que perduram até hoje, conforme afirma Ebunoluwa (2009). O feminismo historicamente tornou-se num movimento de luta internacional de diversas culturas e hoje tem-se estendido pelo mundo. Embora em muitos países seja identificado com diferentes rótulos, o mesmo se circunscreve no pensamento social cotidiano.

Estas teorias são oportunas, porque ainda têm vigência e apresentam uma postura vigilante que possibilita a identificação de susceptibilidades originadas, por exemplo, quando o patriarcado transmite enganosamente valores sociais machistas como sendo universais. Na concepção das teorias feministas é urgente a luta pela rectificação dos papéis de género na sociedade, a rejeição da relação binária feminino-masculino e a aceitação de novas identidades, visto que, trata-se de um movimento que luta pelo fim do sexismo e da exploração sexista (Hooks, 2018).

Entendemos que acabar com o sexismo pode ser uma tarefa de muito longo prazo, porque implica lutar contra a exploração, a partir de posições assumidas por pessoas com ideias

feministas tendo como referência o nosso contexto sócio-cultural local. O posicionamento anti-sexista tem como mérito o reforço do feminismo como um instrumento ideológico essencial para a libertação da mulher moçambicana, que deve potenciar as soluções contextualizadas aos problemas locais, ao invés de se guiar por experiências completas de outros contextos geopolíticos, onde alguns pressupostos de luta contra essa exploração sexista podem diferir. Devido ao seu carácter anti-sexista, o feminismo eleva a mulher ao reconhecimento da cooperação do homem na luta feminista antipatriarcal, porque, como refere Hooks (2018, p. 21):

Um homem despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas é um companheiro valioso de luta, e de maneira alguma é ameaça ao feminismo; enquanto uma mulher que se mantém apegada ao pensamento e comportamento sexistas, infiltrando o movimento feminista, é uma perigosa ameaça.

O pensamento filosófico dos movimentos feministas desde o seu surgimento esteve dividido entre os ideais reformistas que optaram em enfatizar a igualdade de género e os ideais revolucionários que visavam a eliminação do sistema patriarcal dominante, para que as mulheres tivessem mais direitos. Visto que este sistema dominante tinha o apoio da mídia, esta nunca estava interessada em propagar ideais revolucionários, pelo que os movimentos feministas em formação não recebiam atenção da imprensa dominante. A compreensão destes fenómenos foi colocada pelos estudos feministas que começaram na década de 1970, nos EUA, onde se criaram programas de “Estudos da Mulher” (*Women’s Studies*) e revistas do campo académico sobre o feminismo (Decol, 2022; Hooks, 2018).

Estes estudos feministas são liderados por activistas feministas que nas suas pesquisas abordam temas sobre a raça, género, classe e nacionalidade como categorias de análise e outros problemas femininos globais actuais, como por exemplo, a prática da circuncisão feminina, a existência de clubes de sexo na Tailândia, a obrigatoriedade de as mulheres usarem os véus na Índia, em alguns países da África, no Oriente Médio e na Europa, os crimes impunes do assassinato de meninas na China. Contudo, as feministas dos países ocidentais ainda lutam pela descolonização do pensamento e da prática feministas, para que esses assuntos sejam falados sem o risco de se resgatar o imperialismo ocidental (Hooks, 2018).

Ainda não existem garantias de que as teorias ocidentais façam análises descolonizadas das questões de género relativas a contextos geopolíticos distintos dos seus, porque não se encontram afectados pela influência da ideologia colonial, como Hooks (2018, p. 45) apela:

Pense em como várias mulheres ocidentais, brancas e negras, têm confrontado a questão da circuncisão feminina na África e no Oriente Médio. Em geral, esses países são descritos como “bárbaros e não civilizados”, e o sexismo lá, como sendo mais brutal e perigoso para mulheres do que o sexismo nos Estados Unidos.

A pesquisadora alia-se ao pensamento de Hooks ligado à ideia de que é importante que se compreenda que a ideologia do patriarcado promove a desigualdade de género (DG) independentemente do espaço geopolítico, pois trata-se de uma ideologia que não é exclusiva do contexto ocidental, portanto, é essencial a continuidade da descolonização da filosofia feminista ocidental, através de acções estrategicamente partilhadas entre todas as protagonistas de experiências de luta feminista num mundo em pé de igualdade, porque segundo ela

Uma perspectiva feminista descolonizada iria, antes de tudo, examinar como práticas sexistas em relação ao corpo das mulheres estão conectadas globalmente. Por exemplo: ligar circuncisão a distúrbios alimentares que ameaçam a vida de mulheres (que é uma consequência directa de uma cultura que impõe magreza como ideal de beleza) ou a qualquer cirurgia cosmética que oferece risco de vida enfatizaria que o sexismo, a misoginia, por trás dessas práticas ao redor do mundo reflete o sexismo aqui neste país. Quando questões são abordadas dessa maneira, o imperialismo ocidental não é resgatado e o feminismo não pode ser apropriado pelo capitalismo transnacional como mais um produto luxuoso do ocidente que mulheres em outras culturas devem lutar para ter o direito de consumir (Hooks, 2018, p. 45).

Esta perspectiva feminista descolonizada deve juntar-se à luta antipatriarcal universal para a globalização das teorias feministas e da educação ligada a elas, pois os problemas das mulheres suplantam as configurações geopolíticas e a divisão social, portanto, eles são o reflexo de qualquer forma de domínio patriarcal sobre a mulher. Anterior ao estabelecimento das teorias feministas, assim como das aulas de estudos de género, muitas mulheres formavam grupos onde podiam aprender sobre o feminismo. Estes grupos foram os primeiros a criar uma teoria

feminista, que fazia a análise do sexismo, a pesquisa de estratégias para confrontar o patriarcado, por via de novos paradigmas de interação social. Este corpo teórico proporcionou uma nova visão para a compreensão e o desafio do sexismo com vista à mudança social.

Hooks (2018) diz que, na vida, as nossas acções têm como base a teoria que, de um modo consciente, situa-se na sabedoria de uma perspectiva específica, dentro de uma ideologia implícita que regula o pensamento e a prática. É com base nesta proposição que, a teoria feminista inicialmente tinha como principal objectivo elucidar, tanto às mulheres como aos homens, o funcionamento do pensamento sexista e avançar as propostas para a mudança.

No futuro, a ideologia dos movimentos feministas deve criar condições para que haja uma educação efectiva em princípios feministas, tanto na educação pré-escolar para as crianças de ambos os sexos, como no contexto comunitário para as mulheres e homens. A educação de massas sobre o feminismo é um instrumento de luta contra a mídia patriarcal. Levar a cabo a educação teórica feminista universal torna-se crucial porque, segundo Hooks (2018, p. 28):

Ensinar o pensamento e a teoria feminista para todo o mundo significa que precisamos de alcançar além da palavra académica e até mesmo da palavra escrita. Há uma multidão que não tem habilidade para ler a maioria dos livros feministas. Audiolivros, músicas, rádio e televisão são formas de compartilhar o conhecimento feminista. E é claro que precisamos de um canal de televisão feminista, o que não é a mesma coisa que um canal de televisão para mulheres.

Fazendo uma comparação, observa-se que existem diferenças entre os movimentos feministas e as teorias feministas. Os movimentos feministas são um campo de acção social e política, enquanto as teorias feministas são um campo ideológico e filosófico que enquadra diversas correntes. Apesar de existirem diferenças entre movimentos e teorias feministas, ambos partilham a objectividade como um propósito comum, porque “a objectividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (Haraway, 1995, p. 21).

Contudo, como um conjunto de ferramentas teórico-metodológicas, as teorias feministas e os movimentos sociais feministas não podem ser dissociados, porque as primeiras não teriam conteúdo se os movimentos não existissem. Entende-se por movimentos feministas todas as acções participativas que estão interligadas à teoria, daí que se percebe que, a teoria é uma

actividade que não se encontra reduzida somente ao espaço académico, porque ela produz-se sempre que se concebe uma possibilidade, ou quando se opera uma reflexão colectiva, ou ainda, quando ressalta um conflito (Butler, 2016).

Neste sentido, são de destaque os seguintes movimentos feministas: feminismo liberal, feminismo marxista (ou socialista), feminismo radical, feminismo da diferença (ou cultural), feminismo pós-moderno (ou pós-estruturalista) e os feminismos coloniais ou pós-coloniais. Estes movimentos embora sejam divergentes, no seu conjunto apresentam pontos de vista que têm sido úteis para a confrontação e a aproximação de ideias que enriquecem o diálogo ideológico do feminismo no mundo.

A perspectiva do movimento liberal tem reclamado por um reconhecimento e uma expansão institucional dos direitos da mulher, enquanto a do movimento marxista defende que se faça a análise do género em relação às classes. O feminismo da diferença representado pelo pensamento negro defende que é urgente a realização de um exame interseccional do género e da opressão assentados na raça e, com o feminismo pós-moderno pretende que se priorizem os processos de subjectivação no quadro de micro relações de poder. As feministas pós-coloniais alegam, na sua crítica ideológica, a necessidade de se reformularem as relações que ainda perseveram como resultado da colonização do saber e da dominação da mulher na região sul do planeta terra (Ramos, 2021).

O exame da interseccionalidade do género realiza-se através da verificação da origem das várias categorias interligadas ou em interacção, no contexto das relações de poder e de dominação baseadas no género, desde as suas origens e ao longo das suas vivências e formação como categorias políticas oprimidas, articuladas à raça, género, sexualidade, ou classe social.

Uma das questões combatidas pelo feminismo pós-colonial está ligada às relações de poder do passado, entre o colonizador e colonizado, num período em que os saberes locais não eram validados e por força disto, o impacto da colonização repercutiu negativamente na identidade das mulheres em Moçambique. O poder colonialista empregou em seu favor estas desvantagens geopolíticas para reprimir o direito destas mulheres à liberdade de identidade, intelectual, sexual e cultural, através da anulação dos seus saberes locais e, nesta pesquisa pretende-se resgatar estes valores da liberdade feminina.

Portanto, a epistemologia crítica, feminista e construtiva está em posição de diálogo em relação à ciência dominante, porque traz novas propostas na compreensão do conhecimento científico

de base feminista, através de novos conceitos e teorizações. Assim, o feminismo visa a transformação social das relações de género e, apesar de que nem todos comungam com o uso do termo “género”, concordam que a relação entre o feminismo e a transformação social ainda é um terreno difícil (Butler, 2016; Decol, 2022).

Para Gil (2008) o uso do termo construtivismo tem tido um uso cada vez mais constante na Psicologia, Educação, Sociologia, Ciência Política e Geografia, onde muitas pesquisas desenvolvidas são fundamentadas num quadro de referência construtivista. O autor refere que existem vários construtivismos: construtivismo piagetiano, social-construtivismo, construtivismo estruturalista, construtivismo social, construtivismo radical, etc. Porém, apesar dessa diversidade, define-se construtivismo como uma abordagem científica que defende o papel activo do sujeito na sua relação com o objecto de conhecimento e a construção da realidade, pelo que essa forma, o conhecimento é algo que não se está nem nas pessoas, nem fora delas, mas sim é construído progressivamente durante as interacções sociais onde as teorias políticas feministas se sustentam.

No contexto da epistemologia feminista podemos destacar as seguintes ciências: Teoria Feminista Liberal, Teoria Feminista Socialista, Teoria Feminista do Ponto de Vista, Teoria Feminista Interseccional e Teoria Feminista Social Crítica, as quais se situam num vasto campo ideológico e filosófico útil pelo seu pensamento crítico, bem como pelas bases epistemológicas e teóricas sobre as relações de género. Estas teorias trazem consigo uma visão feminista emancipatória, pois possibilitam o avanço do pensamento feminista e ainda que diverjam em termos de influências, têm como aspecto comum a defesa da mulher contra a opressão patriarcal machista. Os conhecimentos iniciais produzidos por teorias feministas sobre o género e a dominação patriarcal contra as mulheres apresentavam limitações que foram objecto de um profundo exame crítico, sustentado pelo pensamento emergente em poder de mulheres feministas não brancas norte-americanas, negras inglesas e do terceiro mundo. Estes grupos feministas emergentes não só juntam mulheres brancas, mas também aglutinam mulheres negras, lésbicas, asiáticas, africanas, latino-americanas, que actualmente têm-se esforçado em construir um pensamento crítico que tem contribuído para a compreensão das várias formas de opressão feminina que as afectam (Butler, 2016; Hooks, 2018).

As teorias feministas construíram ao longo do tempo uma capacidade crítica à medida que realçam ideias que procuram compreender e explicar sobre a desigualdade de género e a subordinação feminina. Na forma de teoria, ou como movimento social, o feminismo preocupa-

se com as experiências das mulheres e ressalta as distintas formas de opressão que a mulher está sujeita na sociedade (Decol, 2022; Mayorga, 2014; Egunoluwa, 2009).

Logo, com o crescimento do movimento feminista, o conhecimento sobre o seu contexto avançou para uma dimensão epistémica que se move em busca da compreensão sobre as relações entre os valores políticos e a conjuntura científica e sócio-cultural, com a finalidade de desenvolver novas maneiras de produzir o conhecimento sobre a realidade aplicável em pesquisas feministas, como a que guiou o estudo corrente.

As críticas feministas à ciência questionam o viés do pensamento patriarcal, androcêntrico e sexista da epistemologia dominante no mundo, onde se têm assistido profundas mudanças sociais, culturais e económicas que são acompanhadas por marcantes avanços científicos. Porém, nota-se que, ainda são omnipresentes tanto o pensamento, como a ideologia do patriarcado contrários a estes avanços e conquistas.

Assim, o impacto negativo desta ideologia patriarcal machista justifica a percepção de que ainda é longo o caminho a ser percorrido até a sua eliminação. Ainda que as mulheres tenham conquistado a sua emancipação e o direito à partilha do espaço público e dos papéis a ele relativos, na actualidade as RG, vistas como relações de poder permanecem assimétricas como eram nos tempos do feudalismo. Nas duas subsecções que se seguem apresentam-se as duas opções teóricas adoptadas para o nosso estudo na presente tese: a Teoria Feminista do Ponto de Vista e a Teoria Feminista Social Crítica.

2.4.1.1 A Teoria Feminista do Ponto de Vista

A Teoria Feminista do Ponto de Vista, ou *Feminist Standpoint Theory* surgiu sob a influência do pensamento marxista, que questionava a neutralidade da ciência e defendia a necessidade da ciência posicionar-se como um veículo de transformação social. Porém, esta neutralidade não se opõe ao papel da ciência para a formação do conhecimento da realidade, desde que isto ocorra sob o ponto de vista de pessoas que fazem parte de grupos até então desfavorecidos pelas relações de poder patriarcais.

Sandra Harding introduziu a Teoria da Perspectiva, ou Teoria do Ponto de Vista, que em inglês é denominada *Standpoint Theory*, ou perspectivismo feminista. Esta representa as diferentes visões genéricas, num esforço realizado com vista a trazer à luz as epistemologias que dão enfoque aos saberes das mulheres. Citando Harding (1986), Decol (2022, p. 66) realça que:

A partir do surgimento das críticas feministas à ciência passamos da ‘questão das mulheres na ciência’, em que a preocupação principal era acerca da situação das mulheres dentro desse campo - para ‘a questão da ciência no feminismo’, em que se questionam pilares centrais da visão de ciência dominante. Segundo a autora, as teorizações feministas têm enorme potencial revolucionário e emancipatório e suas críticas à ciência demandam uma revolução intelectual, moral, social e política.

A Teoria do Ponto de Vista examina como cada indivíduo vê o mundo e como essa visão o influencia ao ponto de ter na sua mente uma construção social desse contexto, aplicando-a para perceber, julgar e comparar certos princípios e objectos. Mas, não descarta o facto de que cada cultura é diferente com base nos seus pontos de vista e que, portanto, deve-se respeitar e coexistir com os outros pontos de vista e ter-se em consideração os conhecimentos situados que derivam desses pontos de vista.

É com base neste aspecto que Oliveira e De Amâncio (2006) consideram que os conhecimentos situados podem ser comparados a uma integração dos saberes, que emerge da opção pela responsabilidade na produção dos saberes e pela sua localização sócio histórica. Logo, a parcialidade na pesquisa feminista esforça-se por contextualizar o que se vê, desmentir as generalizações da ciência positiva ligadas à meta narrativa patriarcal e buscar as verdades que legitimem o conhecimento.

Nesta teoria, o conhecimento situado serve como uma ferramenta essencial para o alcance de uma objectividade potencialmente forte, cujo fim é o de tornar audível a voz de grupos minoritários ou marginalizados, dentro dum respectivo contexto social e histórico. Portanto, conhecimento situado é o mesmo que saberes localizados na visão de Haraway (1995, p. 36):

Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento objectivo.

Harding (1993) trouxe para a Teoria Feminista do Ponto de Vista a ideia de que é preciso se trabalhar para a reconstrução da ideia de uma objectividade não separada da subjectividade, mas sim enquadrada num processo crítico dessa objectividade, onde a ciência deve vir do olhar

e da voz dos grupos oprimidos pelo sistema patriarcal. Sob esta teoria, os grupos oprimidos devem ser ouvidos, porque são detentores de uma percepção mais alargada sobre a sociedade.

A filósofa Helen Longino (1997) traz um pensamento à volta da índole social do conhecimento e refere que a sua significação deve ser procurada no exercício científico de base na abordagem empirista contextual, em que a sabedoria científica deve ser vista como um conjunto de práticas colectivas e não individuais, em interacção com as circunstâncias e os valores sociais. Defende que a ciência feminista tem o poder de viabilizar a realização de projectos de transformação social veiculada pela ciência em ligação com os valores sociais emancipatórios.

Haraway (1995) no âmbito da investigação teórica feminista do ponto de vista declara que é necessário valorizar os conhecimentos locais, como forma de potenciar as redes sociais de conhecimento que não estão ligadas ao poder porque, de acordo com Haraway (1995, p. 29):

Os conhecimentos locais também têm de estar em tensão com as estruturas produtivas que obrigam traduções e trocas desiguais - materiais e semióticas - no interior das redes de conhecimento e poder. As redes podem ter a propriedade de sistematicidade, até de sistemas globais centralmente estruturados, com longos filamentos e gavinhas tenazes no tempo, no espaço e na consciência, a dimensão da história do mundo. A responsabilidade feminista requer um conhecimento afinado à ressonância, não a dicotomias.

A valorização do conhecimento situado na presente pesquisa busca potenciar estes saberes no nosso contexto social, histórico e geográfico, sabendo que o mesmo é diferente do contexto ocidental, onde conceitos e práticas sobre as estruturas patriarcais e de género têm configurações próprias e que por isso os feminismos também ainda que possam partilhar aspectos em comum, devido à diferença de papéis vividos nas relações de poder pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais.

Por exemplo, para Martins (2019) o feminismo pós-colonial faz a análise dos colonialismos e dos movimentos anticoloniais, aplicada aos aspectos da diferença sexual como indissociável da natureza, além de dinâmicas e códigos simbólicos das relações de poder que são úteis na denúncia da exploração da mulher colonizada no âmbito do sistema colonial e neocolonial. Considera que, diante do fracasso dos sonhos das independências nacionais relativos ao papel das mulheres, o feminismo africano orienta as suas reflexões para o transnacionalismo ligado ao activismo de base, as quais são críticas em relação aos ditames nacionais, continentais, assim

como ao capitalismo global e este último é identificado como sendo a principal causa da opressão contra a mulher.

2.4.1.2 A Teoria Feminista Social Crítica

A teoria feminista social crítica surgiu nos Estados Unidos da América, sob a liderança de mulheres afro-americanas, que com esta abordagem defendiam a luta da mulher negra contra a violência estrutural, o preconceito e a discriminação de que ela tem sido vítima no espaço privado e no espaço público. As autoras afro-americanas negras pertencem a um grupo historicamente oprimido nos Estados Unidos da América que teorizaram um pensamento social que é implementado pelas mulheres negras para se oporem à opressão de que são vítimas. O pensamento feminista negro situa-se no âmbito da teoria social crítica e a sua identidade é crítica, porque está marcado pelo compromisso com a justiça social. Maria Stewart foi uma das primeiras feministas negras nos Estados Unidos que incentivou as afro-americanas a oporem-se à imagem social negativa da condição da mulher negra, ela declarava que as opressões de raça, género e classe eram as causas fundamentais da pobreza desse colectivo de mulheres (Almeida, 2013; Collins, 2019).

A Teoria Feminista Social Crítica na sua extensão preocupa-se em estudar as questões relativas à identidade e diferença entre homens e mulheres na sociedade, mas não se preocupa em abordar a separação entre o espaço público e o espaço privado. O seu esforço centra-se no estabelecimento de uma nova cultura social de carácter não sexista, por vezes é um pensamento que pode divergir da teoria académica padrão, porque também é uma expressão sob a forma de poesia, música, ensaios etc. Sobre isto Haraway (1995, p. 34) afirmou que:

As feministas, e outros que têm sido muito ativos como críticos das ciências e de suas alegações ou de ideologias a elas associadas, fugiram das doutrinas de objectividade científica, graças, em parte, à suspeita sobre um "objeto" de conhecimento ser uma coisa inerte e passiva. Observações sobre tais objetos podem parecer ou apropriações de um mundo fixo e determinado, reduzido a recurso para os projectos instrumentais das sociedades ocidentais destrutivas, ou ser vistos como máscaras para interesses, comumente interesses dominantes.

No presente estudo aderimos ao posicionamento crítico feminista que defende que o empoderamento das mulheres alcança-se com a promoção da equidade de género nas várias áreas sociais de actividade, sob a guarda de uma ética democrática que acarreta uma oposição

vigilante ao poder dominante. Note-se que, pelo facto de este defender relações de poder patriarcais, tende a justificar os privilégios masculinos contra os direitos da mulher para perpetuar as relações de poder assimétricas.

Butler (2016) acredita que em todas as partes do mundo há feministas que procuram por uma igualdade vigorosa para as mulheres, daí que é urgente fazer-se um balanço sobre a situação actual do movimento feminista, apesar de ainda existirem algumas falhas nesse esforço de reflexão. Estas falhas devem-se ao facto de que ainda é árduo encontrar uma visão global do feminismo, pois ainda é difícil saber como expressar a universalidade do feminismo, devido a incapacidade do feminismo actual em estabelecer um plano significativo que traga uma ampla união e porque falta a assunção de uma série de premissas comuns.

Sobre a necessidade de se capacitar ao feminismo actual, para estabelecer um plano que traga união perante as interrogações derivadas da diversidade de ideias feministas, um aprofundamento epistemológico torna-se importante, pois segundo Martins (2019, p. 25):

Esta interrogação dos feminismos quer perceber até que ponto esta filiação limitou e continua a limitar o seu potencial de pensamento alternativo e a contribuir para a produção de invisibilidades e opressões. Por outro lado, a multiplicidade dos caminhos percorridos e dos instrumentos conceptuais desenvolvidos pelos feminismos, aliada à perspectiva pós-colonial, deve aprofundar o potencial epistemológico de ambos.

Ainda Martins (2019) indica que no caso de África, o início da capacitação do feminismo chegou das vozes de cidadãos na diáspora que fizeram um cruzamento entre o feminismo e o pensamento pós-colonial de crítica das ideias, as práticas do movimento feministas, as suas posições políticas, académicas e intelectuais, uma dinâmica que gerou reflexões sobre os desafios com que se debruça este continente. Assim sendo, a investigação feminista sobre o contexto psicossocial estudado na presente tese é possível com o recurso às teorias feministas que aqui se apresentam, em particular a Teoria Feminista Social Crítica.

A semelhança entre os pensamentos críticos afroamericano e africano reside no facto de que ambos problematizam o opressor patriarcal, portanto o homem branco, ocidental, androcêntrico e sexista criado pela epistemologia dominante no mundo. A diferença pode situar-se no facto de que, o feminismo afro-americano surgiu no contexto em que ocorriam os problemas que ele pretendia resolver e, o feminismo das chamadas epistemologias do sul e pós-

colonial dos países do Terceiro Mundo da África, Ásia e da América Latina germinou na diáspora, portanto, no Primeiro Mundo, para onde muitos feministas terceiromundistas encontravam-se a viver, depois do qual foi instalado neste ponto geográfico (Ballestrin, 2017).

De facto, as epistemologias do sul, que se situam no quadro da perspectiva pós-colonial contribuíram para o desenvolvimento do pensamento feminista crítico. Estas epistemologias discutem sobre a influência da concepção feminista ocidental sobre o pensamento feminista nos países do terceiro mundo e toma em conta as particularidades destes novos contextos geopolíticos nos quais a prioridade centra-se na descolonização e no combate das ideias opressivas patriarcais (Martins, 2019).

Oyèwùmí (2004) traz uma visão feminista africana e crítica que concorda com as articulações feministas das autoras afro-americanas dos Estados Unidos. Ambas abordagens concordam que as discussões sobre género e feminismo não podem excluir a mulher, a raça e a classe. Esta posição é relevante, porque aprofunda-se na questão das desigualdades entre as mulheres pertencentes às diferentes raças e classes e sobre a importância de se teorizar à volta das múltiplas formas de opressão baseadas nestas categorias de análise.

Portanto, nesta pesquisa a atribuição dos factores cognitivos e sociais torna-se útil para a rejeição da ideia de que os estereótipos de género têm origem biológica, isto é, de que emergem de processos resultantes da complexidade cromossómica ou hormonal das pessoas. Assim, a nossa posição é a de que os estereótipos de género são o desfecho do que pensamos, fazemos e dizemos no nosso contexto. Estes pensamentos, acções e discursos são construídos com base nas práticas ligadas aos conhecimentos situados, também chamados de conhecimentos locais aprendidos pelo indivíduo integrado no seu contexto histórico, social, cultural e económico, e que, portanto são a base da relação entre os fenómenos e as representações sociais desse indivíduo, sendo no caso desta tese, as relações de género no contexto laboral da FACED-UEM.

2.4.2 As Teorias de Género

As teorias de género surgiram muito tempo depois do início do desenvolvimento industrial sustentadas pelas teorias feministas. Podemos afirmar que elas iniciaram à par das recentes teorias, por exemplo, as que tratam das problemáticas do ambiente e que estão enfocadas nas mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global.

É neste sentido que, o aprofundamento e a expansão da crítica feminista entre os anos 1980 e 1990 favoreceram a substituição da noção de identidade e a inserção da categoria género, ao mesmo tempo em que ocorriam avanços tecnológicos que imprimiram novas estruturas sociais. Nesta expansão teórica, a categoria género tornou-se primordial no pensamento teórico crítico feminista, nela as diferenças podem ser consideradas, mas as mesmas não justificam nenhuma forma de opressão do sexo masculino contra o feminino. Nesta óptica, o género passou a ser um novo paradigma teórico que tem possibilitado às feministas académicas encontrarem dum lado um ensinamento teórico exclusivo e por outro lado aliados académicos e políticos (Almeida, 2013; Da Conceição, 2017).

Com efeito, a manutenção do termo «género» afastado da masculinidade e da feminidade é útil para salvaguardar uma perspectiva teórica na qual pode-se provar como a relação binária masculino/feminino esgota o campo semântico do género. Tal acepção fundamenta-se no debate teórico que defende que o conhecimento da realidade é socialmente construído pelo indivíduo que detém um potencial e o direito de decidir sobre o que aspira no seu destino (Butler, 2016; Almeida, 2013).

Contudo, na sociedade ainda existem barreiras ligadas à abordagem das questões do género, conforme Adichie (2015, p. 49) escreve:

Não é fácil conversar sobre a questão de género. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Tanto os homens como as mulheres não gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o *status quo* é sempre penosa.

A pesquisadora corrobora com Adichie (2015), pois a crítica actual ao pensamento tradicional sobre masculino e feminino tende a opor-se à ideia de que estas duas categorias são naturais e inalteráveis, ela defende que os mesmos sejam resultado da cultura e da aprendizagem e que, por isso a sua percepção pode mudar quando desaprendidos ou reconstruídos pela sociedade.

Contudo, persiste um problema que torna difícil interpretar-se a realidade das mulheres partindo da experiência dos homens, devido aos paradigmas construídos a partir da perspectiva masculina baseada em modelos teóricos imprecisos e não ligados à realidade. De facto, as relações de género ainda reproduzem-se a partir das relações de poder patriarcais, que emitem normas comportamentais, morais e religiosas, emoções e sentimentos, que estão estruturadas

na percepção do mundo e numa organização social baseada num ponto de vista simbólico (Almeida, 2013).

Sob esta teoria, a categoria de género é uma construção cultural que legitima e constitui as relações de poder baseadas nas diferenças entre os sexos. De um lado, o género passou a ser uma categoria analítica, tal como as categorias de análise raça e classe passaram a sê-lo, quando foram úteis para promover a inclusão das classes oprimidas na história. De outro lado, essas categorias têm possibilitado a análise do significado e a natureza da opressão. A compreensão académica das desigualdades é relativa ao poder que implicam as três categorias: género, raça e classe. Para a mudança nas relações de poder torna-se necessário considerar as formas em que esse poder é assimétrico entre sexos, classes, raciais e étnicas. Feito isto, progressivamente serão visíveis os impactos mensuráveis da mudança sistémica e o investimento deve direccionar-se para o engajamento dos movimentos femininos (Scott, 1995; Roberts 2016).

Nesta tese a busca pela compreensão do género diante da raça não teve alguma relevância, mas a pesquisadora procurou perceber a relação entre género e as categorias de sexo e classe laboral docente, porque as mesmas são inerentes ao grupo alvo estudado em interação com as relações de poder em que essas interações se desenvolvem e o peso ideológico do patriarcado neste contexto laboral.

Portanto, a compreensão sobre o domínio patriarcal, o poder, as relações de poder e as desigualdades humanas inicialmente esteve ligada às teorias aplicáveis ao estudo das categorias analíticas de raça e classe social. Posteriormente pesquisadores sobre as questões de género entenderam o mesmo em relação à categoria analítica género, porém houve a necessidade da introdução de um novo corpo teórico e paradigmático que se dedicasse ao estudo desta categoria analítica daí que Adichie (2015, p. 21-24) diga que: “nós evoluímos, mas as nossas ideias de género ainda deixam a desejar. A questão de género, como está estabelecida hoje em dia, é uma grande injustiça”.

A questão da injustiça social ligada ao género ocupa um espaço importante na pesquisa científica sobre a organização social, sendo sustentada por teorias que apresentam aspectos divergentes e convergentes, mas na sua essência as teorias de género e feministas contrapõem-se às teorias do patriarcado, as quais defendem a opressão e a injustiça contra a mulher.

Comparando as teorias de género e as teorias do patriarcado observamos que ao contrário das teorias de género, as teorias do patriarcado argumentam que as desigualdades de género são fundamentais para a organização social. Nestas teorias as reflexões baseiam-se nas diferenças

corporais entre homens e mulheres, avaliadas como sendo imutáveis e sustentam que, a opressão da mulher pelo homem está ligada à reprodução e à sexualidade, contudo, estas teorias não demonstram como as desigualdades de género estruturam as outras desigualdades sociais que influenciam as áreas que parecem não ter ligação com o género (Da Conceição, 2017).

Butler (2016, p. 247) diz que, embora seja necessário, parece difícil reflectir-se sobre o fim das desigualdades de género. Sugere que é importante que se faça um balanço sobre a situação actual do feminismo, visto que por enquanto nenhuma perspectiva possibilita uma visão global do feminismo, ou consegue definir o feminismo sem ser impugnada e aponta que:

No entanto, creio que é justo dizer que por todas as partes há feministas que procuram uma igualdade mais substancial para as mulheres e uma organização mais justa das instituições políticas e sociais. Mas, enquanto nos situamos em alguma posição para considerar o que queremos dizer e como podemos agir, rapidamente confrontamo-nos com a dificuldade dos termos que devemos utilizar.

Evidentemente, contrabalançar justiça e igualdade de género não é uma questão de homens e mulheres serem tratados sem distinção. Por exemplo, o Movimento Francês pela Paridade defende que, devido às condições políticas de desvantagem em que as mulheres se encontram, a noção de igualdade não é adequada, pelo que é necessária a reflexão em torno de que meios devem ser utilizados para o alcance da igualdade de género nas condições actuais (Butler 2016).

Para Oyèwùmí (2004) existem diferenças profundas entre a visão ocidental e a realidade cultural das sociedades de África, um continente onde o sexo e o género não são vectores que estruturam as relações, pois existem outros factores que definem os papéis sociais de homens e mulheres, por exemplo, a idade, a linhagem e o contrato conjugal. Outros exemplos, são o facto de que, nas línguas moçambicanas é possível percebermos a ausência da flexão de género, ou a existência de mulheres que ocupam lugares políticos de importância social. Esta é uma situação diferente da visão do mundo ocidental, que sugere uma reconfiguração radical do feminismo ocidental.

Portanto, o contexto estudado na presente pesquisa tem beneficiado de apoio institucional na luta pela igualdade de género, por meio de acções desenvolvidas com vista à eliminação de estereótipos de género e à redução do seu impacto negativo no local de trabalho, com resultados encorajadores, de tal modo que se argumenta que “a composição do género do corpo docente

parece ter um impacto positivo na qualidade da educação em Moçambique” (UNESCO, 2019, p. 143).

2.4.3 A Teoria das Representações Sociais

Na sociedade moçambicana as relações sociais, culturais e económicas actualmente manifestam-se pela posição subordinada da mulher em relação ao homem. Estas relações têm como alicerce o estigma envolvido na concepção e na construção social das relações de género. Nesta construção social tende-se ao desequilíbrio das representações sociais (RS) sobre as relações de género (RG) que configuram formas de vinculação social. Esta tendência é passível de percepções desvantajosas, isto é, que ferem a manifestação das liberdades e direitos baseados no género no nosso contexto. A mulher moçambicana, tanto quando integrada em comunidades patrilineares, como quando enquadrada em sociedades matrilineares, tem um papel definido pelas tarefas domésticas, que por vezes representam uma carga excessiva de trabalho. Também, cabe a ela a função de conservar a tradição, a cultura familiar e comunitária, mas na sua socialização rareia a equidade, pois são fracas as condições de saúde e educação que lhe são destinadas, para além de que ela é a principal vítima da violência doméstica e do abuso sexual (Ciríaco, 2017; Rius, 2012).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) alcançou um nível notável de desenvolvimento no âmbito das Ciências Sociais. Constitui uma ferramenta útil para a teoria e a investigação e ela é caracterizada pela transversalidade com outras ciências, como por exemplo, a antropologia, a sociologia e a psicologia cognitiva, porque tem ampla utilização para a compreensão e interpretação de fenómenos sociais e humanos que se localizam na realidade de qualquer contexto cultural. Os indivíduos ao colocarem em prática a sua capacidade para explicarem, avaliar e classificar um objecto ou fenómeno estão em posse de uma RS, um acto de pensar que os une a esse objecto, não importa se esse conhecimento é científico ou do senso comum (Cárdenas & Rodríguez, 2018; González, Gaudiano & Molina, 2019).

A Teoria das Representações Sociais constitui um enfoque recente nas ciências sociais e trouxe como desafio a criação da complementaridade entre a psicologia cognitivo-social e a sociologia. A investigação na TRS tem muito em comum com a investigação feminista. As duas formas de pesquisa surgiram num período de transição paradigmática. As mesmas receberam resistência por parte dos diferentes campos metodológicos e epistemológicos. O seu valor enquadra-se na “importância das dimensões subjectiva, afectiva, cultural na construção

do saber e nas acções humanas, bem como na sua consideração na construção do conhecimento do trabalho científico” (Arruda, 2012, p. 323).

As nossas representações sociais reflectem a nossa leitura e interpretação da realidade. De acordo com Cárdenas e Rodríguez (2018, p. 496):

A construção e interpretação da realidade, a partir de uma visão comum dada pela representação, orienta as práticas acções dos grupos e conglomerados humanos. Desvelar o significado e o sentido destas práticas e as suas consequências é o objectivo do investigador das Ciências Sociais e Humanas que assume as representações sociais como um referente investigativo.

A TRS é desenvolvida a partir de três principais enfoques, modelos ou orientações teóricas das representações sociais, designadamente (Cárdenas & Rodríguez, 2018, p. 496-497):

a) Modelo Sócio-genético, também designado de enfoque processual, cujos principais autores são: Jodelet (2000), Wagner (1994a, 1994b, 1995, 1996, 1999, 2005), Markovà (1987, 2000, 2003) e Jovchelovitch (2001, 2007).

b) Modelo Estrutural, conhecido como Escola de Aix-en-Provence, baseado na Teoria do Núcleo Central, cujos pesquisadores são: Abric (2001), Flament (2001), Moliner (1989, 1993), Guimelli (1992), Rouquette (1994, 2010) e Pereira de Sá (1998, 2000).

c) Modelo Sócio-dinâmico ou de tomada de posição, identificado como Escola de Genebra, liderado por Doise (1991a, 1991b, 1993, 2005) e engloba outros investigadores como Clèmence (2005), Lorenzi-Cioldi (1994, 1996), Mugny e Carugati (1985).

Cárdenas e Rodríguez (2018) indicam que, estes investigadores desdobram as suas pesquisas em áreas como a psicanálise, saúde e doença, corpo humano, desenvolvimento infantil, relações interpessoais, educação, género, inteligência, problemáticas sociais e políticas, etc., por este ser um processo interdisciplinar aplicável no estudo sobre as questões de género.

Portanto, a TRS reforçou a nossa intenção de estudo das RS dos docentes sobre as RG no trabalho. Ela pode orientar o estudo científico das experiências a serem recolhidas a partir do conhecimento do senso comum destes docentes. Estes dados objectivos, mas igualmente subjectivos, servem de base para o caminho da desconstrução do senso comum para uma compreensão científica das cognições sociais, que se apresentam como saberes e práticas locais dos indivíduos deste grupo social que está em constante interacção com a sociedade. As RS constroem-se socialmente, a partir das intersubjectividades, com o objectivo de

explorar a interconexão entre as experiências emocionais, cognitivas e físicas para integrar a investigação sobre processos subjectivos (Rios & Palacios, 2012).

Ao olhar para o conhecimento do senso comum, Moscovici na sua TRS não julga o senso comum como sendo um conhecimento científico disfuncional, mas este serve de instrumento necessário para a leitura científica do conhecimento do senso comum, portanto ajuda ao pesquisador a fazer o movimento do geral e sistematizado para a realidade circunscrita e local, dada a sua função que é a de ser um instrumento que viabiliza a acção de uma pessoa sobre a(s) outra(s) pessoa(s).

É neste sentido que toda a sociedade é influenciada pelo conhecimento do senso comum, denominado de representação social. Esta representação serve de guia para o comportamento do indivíduo sobre as outras pessoas, não separa a pessoa da sociedade, como em Durkheim (1976), mas está num mesmo âmbito que os conceitos sociológicos e psicológicos.

Na mesma visão que Crusoé (2004), julgamos que o conhecimento do senso comum é útil para a presente pesquisa pois

Essa perspectiva teórica abre importantes possibilidades de estudos da realidade educacional na medida em que aponta para a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum e rompe com a dicotomia entre esses dois tipos desconhecimento (Crusoé, 2004, p. 105).

Deste modo, teorizar sobre as RS de docentes homens e mulheres da FACED-UEM abre uma via para a compreensão sobre as RG no trabalho. Neste estudo a nossa pretensão foi a de verificar como estas representações, junto do conhecimento situado, servem como uma ferramenta essencial para o alcance de uma objectividade e contribuem, ou não, para a redução da desigualdade de género e da injustiça social, sabendo que estes docentes representam um potencial em conhecimentos, discursos e práticas locais. O nosso ponto de partida é de que os seus saberes constituem um valioso meio de disseminação do pensamento crítico sobre as RG. Tal pensamento é útil para a promoção de mudanças neste contexto de trabalho em particular e na sociedade em geral, junto de pessoas de toda a diversidade sexual, de raças, etnias, idades e identidades de género que comportam as suas redes profissionais ou de socialização (Pérez, 2012; Moscovici, 1978).

Serge Moscovici (1978) considera que a psicologia social contribui para compreensão da TRS, pois consiste numa ciência do conflito entre o indivíduo e a sociedade. Exemplos de tais conflitos são a resistência às pressões da maioria, a oposição entre um líder e o seu grupo, discussões no grupo antes das decisões, no âmbito da interacção para o alcance do equilíbrio social com vista à integração do indivíduo na sociedade.

Trata-se de uma abordagem que enquadra indivíduo e sociedade que difere da abordagem de natureza biologicista, pois na visão de Juárez-Salazar (2018, p. 4):

No mesmo sentido, a conjunção denominada psicossocial resulta, em muitas ocasiões, complexa; embora possa encontrar matizes singulares que a distingam das abordagens biologicistas a partir da concepção plural do sujeito e do subjectivo. A conjuntura do psicossocial parece circunscrever ao sujeito em duas visões que têm o mesmo efeito de segmentação ao dispor polaridades: indivíduo-sociedade e a dicotomia psicológica-sociológica.

A TRS caminha à par da psicologia social e ambos formam uma perspectiva psicossocial dedicada à compreensão dos problemas da vida em sociedade, bem como ao estudo dos fenómenos subjacentes aos grupos e às instituições, como é o caso em estudo nesta tese, em que essa perspectiva busca conhecer como os docentes constroem as suas RS resultantes das interrelações entre o seu meio socio-cultural e o seu meio laboral.

2.4.4 Representações sociais das relações de género no trabalho

A abordagem sobre as RS relativas as RG no trabalho nesta tese torna-se útil para o alcance da percepção das representações de si próprio e sociais dentro do contexto produtivo remunerado, um facto que possibilita a percepção da dinâmica da inserção do homem e da mulher no mercado do trabalho. Neste sentido, vale lembrar que no mundo, desde o seu início, o processo de inserção no espaço laboral historicamente ocorreu de um modo diferente para mulheres e homens, por influência da diferença dos papéis sociais ditada pelos estereótipos de género que são prescritos de acordo com as relações de poder patriarcais.

É neste sentido que para Adichie (2017) a representação social dos estereótipos de género está negativamente enraizada nas pessoas, ao ponto de ser difícil para estas avaliarem em que medida vão, ou não, contra os seus desejos, necessidades e felicidade. Para resolver este problema a autora avança como recomendação que se dedique ao ensino às pessoas sobre a

autonomia e não os géneros masculino e feminino como inversos em termos de deveres e direitos.

Moscovici (1988) apresenta três tipos de representações sociais, hegemónicas emancipadas e polémicas. As RS hegemónicas caracterizam-se por um alto grau de consenso entre os elementos de um grupo social, comunidade ou sociedade estruturada e onde existe a partilha pacífica, mas também coerciva de ideias ou interesses, sendo possível a relação inconvulsa. O segundo tipo é o das RS emancipadas, cuja característica é a de não terem um carácter uniforme ou hegemónico e de surgirem entre subgrupos específicos, sendo caracterizados por cada subgrupo trazer uma nova ideia ou forma de pensar sobre um fenómeno, embora haja coexistência entre os subgrupos. O terceiro tipo é o das RS polémicas, que emergem entre grupos nos quais sobressaem ideias divergentes e que tendem a conduzir a relações sociais conflituosas.

Amado (2014) considera que dentro do processo de interacção social, os papéis sociais representam um saber social, prático e espontâneo determinante das diferenças de género ao nível do autoconceito e da autoestima. Portanto, neste processo de interacção social é decisiva a representação social das relações de género.

Por exemplo, enquanto os homens foram incorporados com vigor ao trabalho assalariado, as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho com a manifestação de ligeiras diferenças entre a actividade doméstica e produtiva, visto que o seu trabalho não remunerado de costura, cozinha e dos cuidados da família exercido no espaço privado era marcadamente diferente do trabalho masculino, por determinação das RS das RG que sempre existiram à nível social. Concluimos assim que, a exploração baseada no género continua a existir, apesar de que actualmente as mulheres estão inseridas em sectores de trabalho do espaço público. Este facto deve-se a que em alguns serviços as mulheres ainda são menos remuneradas do que os homens, embora desempenhem as mesmas funções, pois, se bem que por lei todos os homens e mulheres sejam iguais, esta normativa ainda assume um carácter claramente formalista em muitas sociedades (Almeida, 2013; Gonzalez, 2020).

Contudo, uma viragem operou-se durante a revolução industrial, quando se assistiu à necessidade de aumento da produção, dando lugar ao surgimento de grandes empreendimentos alguns dos quais em forma de fábricas. Estas deviam produzir para o abastecimento de um número crescente de consumidores dispersos em grandes massas populacionais. É neste momento que a mulher assume na esfera pública o papel de operária assalariada, apesar de este

facto não ter sido suficiente para o alcance da igualdade de género porque, segundo Simões e Melo (2016, p. 5):

É na esfera pública, com a divisão sexual do trabalho, que, sem dúvidas, observa-se o maior exemplo de discriminação e injustiça social cometida contra as mulheres. No mercado de trabalho, as posições oferecidas a elas, muitas vezes em função da estrutura física, ratificadas pela família e pela ordem social que as reproduzem, impõem às mulheres as tarefas ditas femininas, as quais parecem exigir a submissão e a delicadeza do trato feminino.

Na presente tese é nossa ideia que, desde os primeiros actos de inserção da mulher no mercado de trabalho, a divisão sexual do trabalho tem sido foco de atenção crítica, com vista a uma efectiva redução no espaço laboral de atitudes discriminatórias, assediadoras e de segregação ocupacional, resultantes de relações de poder muitas vezes desvantajosas para a mulher e perpetuadoras da desigualdade de género.

Nesta pesquisa também assumimos a ideia de que as relações laborais entre homens e mulheres, isto é, as RG no contexto de trabalho são uma dimensão das relações sociais enquadradas num contexto específico de convivência no qual as injustiças oriundas da divisão social e sexual podem prolongar-se. Portanto, a inserção plena e efectiva da mulher no mercado de trabalho só terá um impacto positivo quando a sua implementação promover o seu empoderamento, a sua autonomia económica e a igualdade de género, permitindo que esta última se alargue para o contexto social, já que, empoderar as mulheres passa por rever o que se ensina precocemente à futura mulher pois, segundo Adichie (2015, p. 33):

Ensinamos as meninas a se encolher, a se diminuir, dizendo-lhes: você pode ter ambição, mas não muita. Deve almejar o sucesso, mas não muito. Senão você ameaça o homem. Se você é a provedora da família, finja que não é, sobretudo em público. Senão você estará emasculando o homem. Porque, então, não questionar essa premissa?

Ademais, Adichie (2015) reconhece que existem diferenças entre a fala e o acto, pois as relações de poder continuam prejudiciais à mulher, tanto no contexto do trabalho, como na sociedade, logo, ainda que se ensine à mulher a dizer “não” à opressão patriarcal machista, “a realidade, porém, é mais difícil, mais complexa. Somos seres sociais, afinal de contas e internalizamos as ideias através da socialização” (p. 36).

Vários autores vêm estudando sobre as RG em contextos específicos de trabalho. Por exemplo, na área da saúde comunitária, Barbosa et. al. (2012) criticam o contexto neoliberal actual, caracterizado pela naturalização da desigualdade de género, por outras palavras, pela aceitação da divisão sexual do trabalho, flexibilização e precarização das relações laborais e pela integração da mulher num mercado de trabalho que conjuga a “qualificação de género” da mulher trabalhadora com uma “vocação natural”, de “amor materno”, como é o caso da profissão de educador(a) de infância, que na nossa sociedade é comumente chamada de tia da creche.

No fundo estes atributos “naturais” e maternos” são socialmente desvalorizados em termos de atribuição de mérito, se olharmos em indicadores, como por exemplo, os baixos salários auferidos por mulheres em comparação com o dos homens, a sobrecarga no trabalho produtivo e reproductivo destas mulheres. Portanto, apesar dos discursos que celebram a igualdade, estes de facto aperfeiçoam e perpetuam os mecanismos de exploração das mulheres e de superestimação dos homens. A este respeito Adichie (2015, p. 31) fez a seguinte crítica:

O modo como criamos nossos filhos é nocivo: nossa definição de masculinidade é muito estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando os numa jaula pequena e resistente. Ensinamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são.

Nas suas reflexões Ribeiro (2016) indica que no mercado de trabalho os homens estão em posições hierarquicamente superiores, têm os salários mais elevados e uma participação maior em termos percentuais, sendo comum observar mulheres com diplomas universitários em ocupações hierarquicamente inferiores. Na opinião da autora do presente estudo, Ribeiro (2016) deixa claro que, apesar de as mulheres serem estatisticamente a outra metade no mundo e de estarem a entrar em maior número no mercado de trabalho, elas continuam em situação de desvantagem. Por isso que é importante aprofundar a compreensão deste fenómeno, para permitir a promoção da igualdade e equidade de género no trabalho.

Neste sentido, no Capítulo IV, Objectivo estratégico F, parágrafo 155 da Declaração e Plataforma de Acção da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher (Pequim, 1995, p. 205) enuncia-se criticamente que:

A atenção insuficiente que se tem dado às análises de género tem tido como resultado serem ignorados, muito frequentemente, os interesses e a contribuição das mulheres nas estruturas económicas, como os mercados e as instituições financeiras, os mercados de trabalho, a economia como disciplina académica, a infra-estrutura económica e social, os sistemas: tributário e de seguridade social, assim como na família e no lar.

Concordamos com o facto de que as políticas e os programas de género criados ao nível mundial e por diversos países têm sido eficazes e contribuem para a igualdade existente entre a mulher e o homem, pelo que existe um progresso na integração de uma perspectiva de género, que mostra a eficácia desses programas e políticas. Por exemplo, o Fórum Económico Mundial (World Economic Forum, 2019) publicou em Davos - Suíça o seu Relatório Anual da Desigualdade Global de Género para 2018. Neste, compara-se o progresso de 149 países, com vista o alcance da paridade de género tendo em conta 4 índices: a) Participação Económica e Oportunidade, b) Realização Educacional; c) Saúde e Sobrevivência e d) Fortalecimento Político.

No primeiro índice, referente a Participação Económica e Oportunidade e que tem em consideração a inserção das mulheres na vida económica considera-se que no ano de 2018, em relação ao índice global de desigualdade de oportunidade e participação económica entre homens e mulheres Moçambique moveu-se em 20 pontos negativos e, registou um retrocesso na participação das mulheres na força de trabalho. Este dado pode apoiar e justificar a pertinência da presente pesquisa.

Conforme o Ministério do Género, Criança e Acção Social (2016) existem em Moçambique factores sócio-culturais que favorecem a discriminação e exclusão de mulheres e raparigas da vida social, política e económica. Estes factores, que nós chamamos de representações sociais (RS) sobre as relações de género (RG), também repercutem nas relações entre homens e mulheres no meio académico, ligado ao processo de ensino e aprendizagem, mas de igual modo no meio académico laboral, sendo este último contexto objecto de atenção nesta tese.

Assim sendo, a promoção do princípio da equidade de género tem como base a justiça na distribuição de benefícios, recompensas e igualdade de oportunidades entre os homens e as mulheres no seu ambiente de trabalho. Os esforços no cumprimento deste princípio contribuem para a eliminação dos estereótipos de género, que impõem à mulher o papel de cuidadora da

família e ao homem as responsabilidades profissionais (Conselho de Ministros Resolução nº 26 / 2009 de 27 de Maio).

O Ministério do Género, Criança e Acção Social (2016) constata que, em termos gerais, as mulheres em Moçambique estão em desvantagem em termos sócio-culturais, políticos e económicos o que depende grandemente das actuais RG no país que são maioritariamente patriarcais. Assim, nota-se que ainda falta um longo caminho por percorrer para o alcance da igualdade de género. Moçambique mostra um avanço importante no sector educacional, sendo que os maiores desafios observados podem estar ligados à fraca implementação e monitoria dos instrumentos aprovados, à escassez de recursos financeiros e humanos e em especial de líderes capacitados e sensíveis à temática do género, uma situação deve merecer a atenção nas pesquisas das ciências sociais, como é o presente estudo de caso.

Neste sentido, a exclusão da mulher no exercício de tarefas julgadas masculinas achadas árduas ou perigosas, como, por exemplo, a de timoneira ou de mineração é objecto de discussão em alguns países. Estas discussões relativas à paridade jurídica de género têm como finalidade a eliminação de todas as restrições ao emprego de mulheres, um dos propósitos do Relatório Mulheres, Empresas e o Direito do Banco Mundial (World Bank Group, 2018).

Portanto, à par da não paridade, equidade ou igualdade de oportunidades no local de trabalho, um dos problemas com que se deparam as mulheres é o assédio sexual. Tradicionalmente o assédio sexual foi associado ao ambiente de trabalho porque nele, tanto como noutros contextos, as mulheres podem ser vítimas. O assédio sexual consiste no abuso perpetrado por quem ocupa uma posição hierárquica superior ou de uma disparidade de poder significativa para demarcar as relações de poder, através da imposição do seu domínio sobre a mulher (World Bank Group, 2018).

É neste sentido que as RS desiguais das RG têm consequências negativas para mulheres, mas por vezes também para os homens, pois conforme refere Almeida (2013, p. 172):

A prática de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica na existência de uma ditadura de género para os dois sexos que, infalivelmente, leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica culturalmente edificada, onde as actividades masculinas são consideradas de primeira ordem e as femininas de segundo

escalão. A dupla (des)valorização, conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder.

Em Moçambique, no âmbito do quadro legal para a igualdade de género e a não-discriminação a Constituição da República dos anos de 1975, 1990 e 2004 defende de modo inalterado e reiteradamente o princípio da igualdade de género e proíbe a discriminação com base no sexo. O art. 6º prevê que todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos às mesmas obrigações, independentemente da cor, raça, sexo, etnia, lugar de nascimento, religião, nível de educação, estatuto social, estado civil dos pais ou profissão. O artigo 67º diz que “o homem e a mulher são iguais perante a lei em todas as esferas da vida política, económica, social e cultural” (Constituição da República de Moçambique, 1990).

Porém, contrariamente ao estabelecido na Constituição da República observa-se que, actualmente em todos os níveis de ensino em Moçambique há menos professoras que professores, devido sobretudo à baixa escolarização das mulheres. Deste modo urge a necessidade de mudança deste quadro negativo porque não concorre para a igualdade das relações de género e justiça social (Ministério do Género, Criança e Acção Social, 2016).

Contudo, ainda ocorrem resistências movidas por injustiças sociais ligadas à ideologia patriarcal, promotora da desigualdade de género, as quais ainda interdita a inserção de mulheres em certos sectores de trabalhos que sem fundamento são declarados exclusivamente masculinos, porque são julgados de prestígio, liderança ou perigo. Contrariamente, em Moçambique, desde a independência, a 25 de Junho de 1975, foram instaurados instrumentos legais para a promoção do enquadramento da mulher em trabalhos assalariados, o que tem permitido a ampliação dos contextos da sua actuação laboral. Assim sendo e visando a mudança, em Moçambique, o Ministério do Género, Criança e Acção Social (2016,) no seu Eixo Estratégico 5: Recursos produtivos e emprego, no título sobre o Acesso ao emprego preconiza “continuar a assegurar e melhorar a igualdade de género no Sector público e privado, através da aplicação da legislação e sua fiscalização” (p.20).

Por exemplo, em relação à promoção da equidade de género no acesso aos serviços de saúde, as organizações não-governamentais e as entidades parceiras que cooperam com o Governo de Moçambique, nos seus programas de desenvolvimento social desenvolvem esforços para a promoção da equidade de género. Estas parcerias concebidas através de acordos regionais e internacionais beneficiam à mulher, pois promovem os seus direitos humanos, visam a sua protecção contra a discriminação e violência baseada no género e potencializam a sua inclusão

social, porém ainda é necessário que as instituições responsáveis pela sua implementação estejam fortalecidas para a condução das políticas e estratégias desenhadas. A cooperação pode estar permeada de desconfiança como resultado de relações e políticas internacionais e de processos antigos de colonização, apesar de que tais relações se atualizam a partir de novas dinâmicas (Matavel, 2019; Silva, 2017).

2.4.5 Contribuição das teorias de género, feministas e das representações sociais na promoção da mudança crítica dos docentes das instituições do ensino superior

O nosso posicionamento nesta reflexão é o da advocacia social pela promoção de uma efectiva IG no trabalho docente, pois reconhecemos que a naturalização da divisão sexual do trabalho não exceptua o espaço laboral académico. Este posicionamento decorre da desigualdade de género nos âmbitos académico, científico e tecnológico não ser uma particularidade da ciência, estando antes em consonância com outras esferas da vida social, política e económica, áreas onde a mudança ao nível das representações sociais relativas às relações de género é necessária (Gomes, 2017).

Deste modo, o mercado de trabalho ao desempenhar um papel impulsionador da economia de um país e, portanto, o espaço laboral docente, ao contribuir para a construção da sociedade, deve liderar o confronto aos desafios ligados à questão da aceitação das pessoas com base no género, raça, etnia e religião, que são influenciadas por uma estratificação social particularmente patriarcal promotora da desigualdade de género na sociedade e que tende a aceitar e justificar a desigualdade de género no local de trabalho.

O Relatório Global de Género referente ao ano de 2020, do Fórum Económico Mundial relativamente ao tema da Desigualdade global de género por regiões do mundo destaca que a África Subsaariana reduziu 68,0% da sua desigualdade de género. Neste relatório, Moçambique ocupa o 8º lugar no ranking dos países da África Subsaariana e ocupa o 56º lugar no ranking global, com uma pontuação geral de 0,723. Este é um resultado animador se pensarmos que o mundo precisa de mais 95 anos para alcançar a paridade de género à nível político e económico (Fórum Económico Mundial, 2021).

Cordero (2017) apresenta uma descrição dos processos realizados na Universidade de Costa Rica, desde os anos de 1980, que permitiram às académicas desta IES contraporem o argumento de que as suas pesquisas sobre género não eram trabalhos científicos. Estas docentes começaram a integrar as suas pesquisas na perspectiva de género, a fim de debater sobre as ideias sexistas e de discriminação de género vigentes no sector laboral da investigação,

docência e nas práticas quotidianas nesta IES, bem como na América Latina e na sociedade em geral.

Assim sendo, o estudo das RG no trabalho, no contexto das instituições do ensino superior apresenta-se como uma preocupação académica actuante, visto que género não é só um tema ou variável de pesquisa, mas também é um importante eixo para a análise de fenómenos sociais que são o reflexo das RS e das relações de poder.

Deste modo, as IES ocupam um lugar importante no processo de mudança para a igualdade de género, porque nelas transita-se com mais espontaneidade entre o discurso instituído pela tradição e a criação de novos discursos não excludentes. Contudo, em Moçambique na universidade, na sala de aulas, as RG estabelecidas ainda reflectem uma etiqueta de funcionamento baseada numa hierarquia horizontal e patriarcal de género, influenciada pela opressão colonial (Silva, 2017).

Em coerência com a ideia acima, Cruz (2019) assegura que um olhar à sociedade, à universidade, ao trabalho, à formação e às questões de género, conduz ao estabelecimento de interconexões com a corrente da globalização que não é uma simples continuação da internacionalização tradicional. Acrescenta que as IES são um local de formação onde é possível maior democratização da informação e do conhecimento, duas condições necessárias para a existência de menos distorção, manipulação, controle e maiores liberdades, um contexto no qual a relação entre o Estado e as IES é guiada por novas formas de reflexividade. Estas relações fundamentam-se no facto de que a mudança social é possível, na medida em que os actores sociais estão habilitados para analisar informações que visem a transformação positiva das suas vidas.

Concordando com os autores acima referidos, concluímos que uma contribuição prática e eficaz das teorias de género na promoção da mudança crítica dos docentes das IES passa pela erradicação de atitudes discriminatórias e estereótipos de género, que geram conflitos, injustiças sociais e a desigualdade de género nas relações sociais no geral e no contexto de trabalho em particular. Acreditamos que, o facto de os homens serem diferentes, em relação às mulheres, não devia ser gerador de conflitos. A questão problemática e, potencialmente geradora de conflitos reside nas identidades socialmente atribuídas, como resultado do processo de construção social e da aprendizagem cultural que entendem que o ser humano masculino é superior ao ser feminino.

Araújo (2017) articula as reflexões contidas nas obras de autores feministas de diversos países que procuram interligar a divisão sexual do trabalho e as suas implicações na desigualdade de género no mercado de trabalho. Igualmente aborda sobre temas úteis tratados nessas pesquisas referentes à discriminação baseada na ocupação laboral, bem como na marginalização da mulher abrangida pelo trabalho doméstico e pela migração. Conclui dizendo que estas reflexões permitem apreender-se de que forma os marcadores sociais, por exemplo, de classe, género, raça, idade, repartição do tempo e salário pelo trabalho remunerado ou não remunerado ainda são determinados por relações de poder desiguais.

Retomando a mesma autora fica patente que são muitos os prejuízos sofridos pela mulher derivados da repartição desigual entre o tempo de trabalho remunerado e o tempo de trabalho doméstico. As injustiças vividas pela mulher, que são derivadas do desequilíbrio entre o trabalho produtivo e reproductivo, estão ligadas aos preconceitos relativos à sua inserção em carreiras profissionais socialmente percebidas como sendo masculinas das quais são exemplos a pilotagem, engenharia, ciências e regência de orquestra.

É por este motivo que se traz à consciência colectiva para que estes marcadores sociais sejam revistos na concepção de políticas laborais, com vista à promoção da igualdade de género no trabalho. Trata-se de reflexões onde é visível a contribuição das teorias de género, sobretudo pelo debate que levantam sobre a interseccionalidade e a ética do cuidado, tendo em conta que muitas profissões de cuidado são resquícios da divisão social de papéis que subjogavam a mulher e que eram vigentes nas sociedades patriarcais feudais ou escravagistas (Araújo, 2017).

Portanto, é ideia da pesquisadora da presente tese que as teorias de género vêm contrapor a ordem imposta pelo machismo, contribuindo, para promoção da mudança crítica nas/nos docentes das IES para a construção de uma igualdade de género efectiva no trabalho. A injustiça perpetrada contra a mulher no contexto laboral foi causada pelo estereótipo de género imposto pelo domínio machista patriarcal, o qual continua nos nossos dias e obstrói os caminhos do empoderamento da mulher trabalhadora.

Neste sentido, o empoderamento da mulher orienta-se para a busca da sua autonomia e de novos significados identitários, livres da postura de submissão ditada por relações desiguais de poder e nesta nova perspectiva o empoderamento da mulher é neoliberal, isto é, deixa de ser uma experiência de grupo, porque permite à cada mulher expor as suas vivências individuais, nas quais por vezes sobrevive sem nenhum apoio familiar e sem cobrar nada do Estado. Por exemplo, quando além de ser trabalhadora ela também é a única responsável pela casa, pelos

filhos e por outros membros da sua família muitas das vezes com base em recursos materiais limitados. É neste processo que tem revelado a sua capacidade de resiliência, pois a sobrecarga física e psicológica daí resultante obrigam-na a accionar os seus recursos psicológicos, com vista a amenizar os aspectos negativos da sua situação desvantajosa (Figueiredo, 2020; Chabela, Guambe & Mapelane, 2018).

É neste sentido que Karberg (2015) ao dissertar sobre a função da mulher na economia Moçambicana com vista a sua maior capacitação e empoderamento percebe que a criação das Unidades de Género (UG) e dos Pontos Focais do Género (PFG) em cada Ministério e em todas as instituições públicas foi uma iniciativa governamental útil para o alcance da igualdade do género no nosso país. Deste modo, ambos os órgãos são intervenientes importantes, porque uma das suas funções é a de aconselhar sobre a melhoria do plano e orçamento, com vista a integração das questões do género nessas instituições. Porém, a autora acima não descarta o papel das organizações da sociedade civil para o combate da desigualdade de género e para pressionar ao governo em relação às questões sensíveis ao género e para o aumento da representatividade da mulher moçambicana à nível das instituições locais e centrais.

Em Moçambique a feminização da pobreza é um facto que tem pesado na origem dos problemas do quotidiano social, porque prevalece o baixo nível de escolaridade, a carência de escolas, o preconceito da sociedade tradicional de que a mulher não deve estudar, factores que concorrem para a fraca capacitação da mulher, estes factores terminam por constituir impedimento para o alcance da paridade de género no trabalho. Apesar do alcance de certo sucesso na esfera jurídica, legal e regulamentar referente a igualdade do género, as mulheres ainda são confrontadas com vários desafios e desvantagens no mercado de trabalho em Moçambique e ainda se defrontam com barreiras para ocuparem posições de tomada de decisão e o estatuto de liderança no ambiente de trabalho em Moçambique (Tvedten, Paulo & Montserrat, 2008; Guerra, 2013; Karberg, 2015).

Evidentemente que são os processos de socialização que nos tornam mulheres e homens. A cultura ao obrigar-nos a acatarmos certo modo de nos comportarmos, leva-nos a inferirmos que são as construções sociais e culturais que fazem com que homens e mulheres sejam educados e socializados dentro de códigos sociais diferentes, separando os papéis de forma diferenciada, cabendo de modo comum às mulheres ocupar posições consideradas hierarquicamente inferiores. É neste sentido que, no contexto dos desafios deste século XXI, as instituições educativas devem assumir a liderança na abordagem de questões de cidadania ligadas à

equidade e igualdade de oportunidades, servindo como instrumentos de combate à pobreza, para a transformação e o desenvolvimento da sociedade (Oliveira de Melo, 2011; Mazula, 2012).

Agy (2017) havendo realizado uma pesquisa na província de Nampula, em Moçambique reafirma que nos países africanos, em geral, e na África Austral, em particular, as discussões sobre as desigualdades de género têm em pauta os papéis sociais, a gestão dos rendimentos, as disparidades no acesso à educação, à saúde, aos recursos, à informação e à comunicação, bem como a participação nos processos de tomada de decisão.

Ao explorar os diferentes valores simbólicos proporcionados pela representação social da esteira, um objecto de uso doméstico que usamos para nos sentarmos, tendo em vista o paradigma da tradição e da cultura bantu comparada à função das IES como mediadoras da socialização do conhecimento, Mazula (2015, p. 4-8) ensina que:

O papel da Universidade é o de ajudarnos a todos nós Moçambica-nos a manter limpas as nossas mentes para a manutenção da paz (...) qualquer Universidade deve ser lugar-espaco gerador da vida sã, da paz real e duradoira e da solidariedade planetária.

Concordando com Mazula, na presente tese julgamos que, relativamente as RG no trabalho docente nas IES é necessária uma apreensão orientadora sobre o lugar das RS na promoção da mudança crítica dos docentes destas instituições. Isto passa pela formação de professores que seja sensível ao género, que comece pela compreensão da função das normas sociais e culturais na nossa sociedade, de modo que se contextualizem as políticas para a igualdade do género em consonância com a RS sobre a mulher docente. Entretanto, é preciso delinear que RS existe sobre o quanto essas normas sociais e culturais são sensíveis à mudança e como desempenham o seu papel em relação à igualdade de género e à posição da mulher na sociedade moçambicana. A este respeito Telo (2017, p. 11) diz: “Em meu entender não precisamos ser todas feministas, mas devemos nos engajar pela mudança da realidade das mulheres africanas, sendo ou não feminista”.

Como consequência, no contexto moçambicano actualmente observa-se um aumento em termos de oportunidades de integração social para as mulheres, pois operaram-se mudanças nas políticas e nas leis, que foram muito importantes para a igualdade de género e neste sentido torna-se necessário modificar as actuais representações sociais da população feminina e

masculina, com a particularidade de que, no contexto feminista africano deve avaliar-se a importância da participação do homem como um parceiro de luta e não o contrário. Isto alcança-se com a operacionalização de estratégias para a reversão da situação actual de vulnerabilidade da mulher, causada pelo aumento da pobreza, apesar do contexto paradoxal de crescimento económico do país, incremento do emprego informal e do analfabetismo que deixa vulneráveis as mulheres quando comparadas aos homens, pois prevalece o facto de que ao definirem quais são os seus problemas as mulheres em África atribuem, junto de questões de género, maior peso aos problemas económicos com que se deparam no dia-a-dia, devido a situação de pobreza que afecta de maneira negativa as suas vivências. Como meta deve se optar pela ressignificação ou redesenho do predomínio da cultura familiar patrilinear e eurocentrista, regida pela ideologia patriarcal, visto que, mesmo em regiões onde a cultura familiar é matrilinear, as mulheres também estão subordinadas aos homens (Karberg, 2015; Ebunoluwa, 2009; Adichie, 2015).

Barbosa (2017) analisou o género e as práticas culturais na sociedade moçambicana, tendo como fonte histórica a obra de 2002, da autora Paulina Chiziane com o título *Niketche: uma história de poligamia*. Constatou que nesta obra a mulher ainda é vítima da opressão cultural patriarcal, porém, a mesma mulher tem agido para o resgate do seu protagonismo na luta contra essa opressão cultural. Para a presente pesquisa, esta constatação é importante, porque mostramos em que medida a mulher moçambicana, apesar das vicissitudes sócio-culturais que enfrenta, ela tem mostrado uma forte capacidade de empoderamento, que passa pela mudança das RS das RG e este processo também reflecte-se no campo do trabalho docente.

No âmbito do feminismo, as leis e políticas são primordiais impulsionadoras de uma RS efectiva da igualdade de género na sociedade, porque nas palavras da activista feminista Djamila Ribeiro (2018, p. 30):

A relação entre política e representação é uma das mais importantes no que diz respeito à garantia de direitos para as mulheres, e é justamente por isso que é necessário rever e questionar quem são esses sujeitos que o feminismo estaria representando.

Na mesma esfera, entende-se que as mulheres e os homens docentes do ensino superior além da sua capacitação técnico-pedagógica devem demonstrar capacidade política, social e humana que se distancie do mito da neutralidade política no campo da educação. Portanto, apesar da educação e da política não serem semelhantes, ambas caminham lado a lado, não no sentido do

docente vestir um discurso político, mas no sentido de ser capaz de produzir um discurso pedagógico contextualizado às questões históricas, temporais, sociais e culturais que comprovam a sua consciência e compromisso profissionais, pois a sua missão expande-se para além do ensino, por exemplo, ao ser chamado a preocupar-se com problemáticas sociais que o tornem consciente de questões relativas à desigualdade de género. Esta capacidade política, social e humana passa pela descolonização e descapitalização das mentes, o que implica a assunção de um feminismo político dinâmico, no qual se confrontam as múltiplas opressões e contradições vividas por mulheres africanas, num processo em que não se deve considerar que a jornada feminista está concluída (Vasconcelos, 2009; Machirori, 2016).

É neste âmbito que, a pesquisadora desta tese afirma que a mudança crítica das RS dos docentes da FACED-UEM sobre as RG opera-se num processo desafiador, caracterizado pela construção de uma nova identidade social diante das questões de género, pois os papéis de género ainda são atribuídos dependendo do sexo biológico e no âmbito de um contexto hierárquico em que a mulher ainda é colocada na posição de submissão em relação ao homem, devido à persistente valorização social e cultural dos papéis masculinos aos quais se concede a estes maior peso deliberativo nas relações de poder patriarcais.

Em relação a eventuais riscos, a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher (Pequim, 1995), no seu Capítulo IV, Objectivo estratégico F, parágrafo 155 assevera que políticas e programas podem continuar a fracassar embora se tenham registado progressos na integração de uma perspectiva de género, com uma melhoria da eficácia dos programas e políticas, contudo não descarta a possibilidade de muitas políticas e programas continuarem a contribuir para a desigualdade existente entre a mulher e o homem.

A teoria das representações sociais reforça a nossa intenção de estudo das RS dos docentes sobre as RG no trabalho. Ela pode orientar o estudo científico das experiências a serem recolhidas a partir do conhecimento do senso comum destes docentes. Estes dados objectivos, mas igualmente subjectivos servirão de base para o caminho da desconstrução do senso comum para uma compreensão científica das cognições sociais, que se apresentam como saberes e práticas locais dos indivíduos deste grupo social que está em constante interacção com a sociedade.

2.5 Síntese conclusiva

Neste capítulo fez-se a revisão da literatura relativa ao enquadramento histórico, conceitual e teórico desta tese. No enquadramento histórico foram abordados os contextos e os percursos históricos que conduziram à criação das três teorias que orientam o estudo, a saber, a TG, a TF e a TRS e que são levadas ao debate nos seguintes capítulos, com o objectivo de compreender um problema observado no contexto pesquisado e alvo da preocupação da pesquisadora: as RS sobre as RG no trabalho docente na FACED-UEM. Observou-se que, diferentemente de outras áreas de estudo, as teorias de género e as teorias feministas surgiram muito tempo depois do início do desenvolvimento industrial. Estas teorias propagaram-se pelo mundo ao mesmo tempo que as novas teorias que se debruçam sobre os diversos problemas económicos, sociais e bioéticos cujas consequências sobre as relações humanas são negativas, pois aprofundam o quadro da violação dos direitos humanos em geral e das mulheres dum modo particular.

Vimos que, desde séculos atrás, até ao presente século XXI em todos os continentes as mulheres têm-se confrontado com regimes patriarcais, tendo sido vários os movimentos feministas existentes, com o objectivo de protestar contra os valores machistas desses regimes, que regem as relações sociais e promovem a desigualdade entre homens e mulheres, um facto que justifica a continuidade da luta levada a cabo pelas mulheres pela eliminação das desigualdades sociais e de género. Viu-se que no seu percurso histórico o pensamento de Durkheim foi profundo e inovador, de tal forma que influenciou o surgimento de novas teorias sociais, como por exemplo, a Teoria das RS de Moscovici, que apesar de recente nas ciências sociais tem contribuído para a complementaridade entre as ciências, ao promover o conhecimento sobre as cognições, as RS e a sua influência nas relações entre o indivíduo e a sociedade.

No enquadramento conceitual de feminismo, género e RS, percebeu-se que os conceitos de feminismo e da sua respectiva categoria de análise, isto é, género permitem compreender a legitimidade do processo social de transformação da condição feminina. O conceito de RS permitiu-nos saber sobre as percepções ligadas ao contexto sócio-cultural e guiaram à pesquisadora a compreender sobre as RG no trabalho. Através da revisão da literatura vimos, por um lado experiências de retrocesso dos movimentos feministas, mas por outro lado as conquistas sociais alcançadas pelas mulheres no activismo e na luta pela sua emancipação, empoderamento e busca pela igualdade de direitos sociais.

O enquadramento dos três eixos teóricos que orientaram a pesquisa teórica e de campo desta tese permitiu-nos acessar tanto ao pensamento dos seus autores, como ao conhecimento sobre o seu percurso e impacto sócio-cultural, histórico e científico. Dentro das teorias feministas consultadas, a Teoria Feminista do Ponto de Vista e a Teoria Feminista Crítica mostraram-se as mais apropriadas para explicar este estudo, porque viabilizaram tanto a sistematização de conteúdos bibliográficos, como a colecta das narrativas sobre as experiências dos docentes participantes da pesquisa. Sobre a teoria feminista vimos que o seu principal objectivo é o de criar as bases da luta para a erradicação da opressão patriarcal de que são vítimas as mulheres em todo o mundo para o alcance de uma amplitude universal revelada por teorias e movimentos diversificados. As reivindicações das mulheres modificaram a estrutura social que inicialmente era intolerante à igualdade de género.

A teoria das RS permitiu-nos compreender como o conhecimento e as atitudes do indivíduo na sociedade são influenciadas pelo conhecimento do senso comum, também denominado conhecimento localizado, os quais servem de guia para a compreensão científica sobre as cognições sociais. Como conclusão, entedemos que as RS de género influenciam as RS sobre relações de género, as quais no âmbito do pensamento feminismo são importantes para a rejeição do determinismo biológico e o binarismo. Com este saber visa-se promover mudanças relevantes para a actualização dos modelos sociais sobre os direitos humanos, para que as mesmas interferiram na percepção social sobre sexo, género, relações de poder e RG e contribuam para uma mudança crítica reflexiva dos docentes.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Introdução

Para o alcance dos objectivos da pesquisa, é imperioso que se definam os procedimentos e métodos de investigação a serem adoptados. Na prossecução do rigor científico desejado, foi composto o presente capítulo que se divide em 10 subsecções, nas quais estão descritos os procedimentos observados na realização da pesquisa de campo relativas ao enquadramento metodológico e operacionalização dos objectivos e perguntas de pesquisa estabelecidos no capítulo relevante do presente trabalho. A primeira subsecção consiste na introdução que permite situar o leitor sobre os conteúdos do capítulo. A segunda subsecção traz a identificação e a delimitação do objecto de estudo escolhido para a realização do trabalho de campo, concretamente a FACED-UEM. Na terceira subsecção faz-se uma descrição do local de pesquisa. Na quarta subsecção apresentam-se o tipo e o desenho da investigação, incluindo as questões à volta da sua execução até a consecução dos objectivos que foram previamente estabelecidos, assim como o respectivo desenho.

Na quinta subsecção detalha-se sobre a população de estudo seleccionada para participar na recolha de dados. Na sexta subsecção traz-se o conceito de amostragem, apresenta-se a amostragem da pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão. Na sétima parte apresentam-se os instrumentos de recolha de dados aplicados junto dos participantes, explica-se sobre os procedimentos aplicados na selecção dos instrumentos de recolha de dados, as técnicas usadas na recolha de dados e sobre a fiabilidade e validade dos mesmos. Na oitava subsecção apresentam-se as considerações éticas que orientaram a pesquisa. A nona subsecção inclui questões relativas às limitações confrontadas no decurso do processo de pesquisa. A décima subsecção traz-nos uma síntese conclusiva que emergiu de todo o trabalho feito no âmbito deste capítulo.

As perguntas de pesquisa que orientaram a investigação nesta tese foram as seguintes: Como os docentes caracterizam as relações de género no trabalho docente na FACED-UEM? Que configurações das representações sociais dos docentes da FACED-UEM são facilitadoras de mudanças? Que alinhamento existe entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as relações de género? Que

estratégias podem favorecer um alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED-UEM e os discursos teóricos sobre as relações de género?

3.2 Identificação e delimitação do objecto de estudo

Na presente tese a pesquisa de campo teve como objecto de estudo docentes homens e mulheres da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Para o efeito considerou-se esta instituição como sendo um espaço físico e psicológico em que os docentes do sexo feminino e masculino interagem no contexto de relações laborais, o que propiciou à pesquisadora estudar a dinâmica das RS relativas às RG no seio dos docentes da FACED-UEM.

Procuramos com esta pesquisa compreender as ideias e comportamentos socialmente aprendidos por docentes de ambos os sexos objecto desta pesquisa e como as mesmas tendem a reflectir a manifestação de relações de género, favoráveis e desfavoráveis à mulher docente.

Casimiro e Andrade (2007) percebem que o estudo sobre as relações sociais entre o género feminino e masculino; entre as próprias mulheres e entre os homens, atendendo a contextos espaciais e temporais específicos, são uma categoria de análise potencial para a investigação sobre as RS do feminino e do masculino, no âmbito de relações capitalistas, as quais no nosso País tocam uma escala significativa do território e da população nacional.

A investigação feminista é um método científico das ciências sociais e humanas à qual a nossa pesquisa está alinhada, porque no dizer de Bartra (2012, pp. 68-69):

Se o método é o caminho que se percorre para chegar ao conhecimento então é possível dizer que o trabalho feminista dentro das ciências humanas constrói caminhos que são-lhe próprios para o conhecimento da realidade. E se, também a finalidade do feminismo é a libertação das mulheres, o seu método partilha este propósito.

3.3 Descrição do local de pesquisa

O local de realização da pesquisa de campo foi a Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A UEM é uma instituição de ensino superior (IES) pública, que está localizada na Avenida Julius Nyerere nº 3453, Bairro da Polana Cimento, na Cidade de Maputo. Foi criada em 1962 sob o nome de “Estudos Gerais Universitários de Moçambique” integrados na Universidade Portuguesa, através do Decreto-lei n.º 44530, de 21 de Agosto, na então cidade de Lourenço Marques, actual Cidade de Maputo. Em 1968, esta

instituição ascendeu à categoria de Universidade e passou a chamar-se Universidade de Lourenço Marques. Um ano após a independência nacional de Moçambique, em 1976, esta instituição foi denominada Universidade Eduardo Mondlane, através do Decreto n.º12/1995, de 25 de Abril do Conselho de Ministros de Moçambique (Angst, 2017; Ministério do Ultramar, 1962).

A FACED-UEM foi reaberta em 2001, após uma interrupção temporária em 1986, estando actualmente a oferecer cursos de graduação e de pós-graduação nas áreas de educação e psicologia. Ao longo do seu exercício profissional nesta instituição, a pesquisadora sentiu a necessidade de aprofundar as suas observações quotidianas e fazer uma leitura crítica à volta da dinâmica das RG no trabalho dos docentes da FACED-UEM para poder ter uma compreensão sistematizada sobre as RS construídas neste contexto de trabalho. Por isso, a IES constitui um espaço dinâmico de trabalho e de socialização que oferece oportunidades à pesquisadora, para intuir, ver e comprovar como essa socialização se manifesta no quotidiano¹.

3.4 Tipo e desenho de estudo

A pesquisa realizada neste estudo quanto à natureza é básica, relativamente ao objectivo é descritiva e explicativa, do ponto de vista da abordagem é qualitativa e quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica, de campo e estudo de caso.

Este estudo é de natureza básica, porque exige obrigatoriamente uma revisão bibliográfica, com o fim de gerar um conhecimento científico que contribua para o avanço da ciência e, por ser um tipo de pesquisa voltada para o avanço do conhecimento teórico abre o caminho para pesquisas subsequentes (Gil, 2008).

Esta pesquisa quanto ao seu objectivo é descritiva e explicativa, porque visou descrever os processos referentes às RG existentes na realidade do fenómeno estudado, com o recurso a categorias tendo como ponto de partida os conhecimentos resultantes de outros estudos previamente realizados e que a pesquisadora procurou compreender, muito utilizadas em pesquisas sociais para o estudo das vivências e práticas em organizações e instituições educacionais, comerciais, empresariais ou partidárias (Gil, 2008).

¹ Informação sobre a FACED-UEM extraída da página da UEM:

<https://www.uem.mz/index.php/faculdades-e-escolas/faculdades/faculdade-de-educacao>

As pesquisas de abordagem qualitativa realizam-se em estudos sobre certo fenómeno social, para a compreensão das dinâmicas envolvidas, tanto a nível individual, como colectivo, oferecendo uma compreensão científica dentro da visão da teoria crítica, que intervém através da emancipação e do compromisso da investigação. Dentro dela não existem diferenças entre o pesquisador e o pesquisado e, como resultado opera-se uma construção partilhada entre ambas as partes que convivem, aprendem, ensinam e se transformam (Everardo, 2012).

Quanto aos procedimentos esta pesquisa apresenta-se como sendo bibliográfica, de campo e estudo de caso, pois para o seu estudo partiu-se de conceitos teóricos para proceder-se à sua aplicação prática no campo, onde realizou-se um estudo de caso. Isto possibilitou à pesquisadora trabalhar com os conteúdos e os conceitos teóricos de diverso material físico e virtual de livros e artigos científicos, o que permitiu ampliar o seu foco e obter uma orientação para a sua pesquisa empírica (Richardson, 2007; Silva, 2011).

Considerado como um procedimento técnico, o estudo de caso realizado nesta pesquisa está em alinhamento com Stake (2007), que defende que “o objectivo do estudo de caso não é representar o mundo, mas representar o caso” que encerra um fenómeno factual e social objecto da inquietação do pesquisador. Portanto, o estudo de caso pode ser apropriado em circunstâncias em que se pretende utilizar o caso ou o facto para determinar se as proposições de uma teoria são correctas e se permitem o acesso à informações não facilmente disponíveis.

Neste sentido, o estudo de caso possibilita a realização de pesquisas intensivas e profundas, num número pequeno de pessoas ou instituições sociais, fazendo uma imersão nesse contexto social para a recolha de dados importantes que viabilizam a revelação do fenómeno estudado, bem como das relações que emergem de determinados arranjos contextualizados, com uma valiosa contribuição, porque nele se investiga com amostras reduzidas. Ademais, com o estudo de caso obtém-se uma riqueza de dados e informações de modo a contribuir com o saber na área de conhecimentos em que o mesmo se aplica, o que permite ver casos particulares como oportunidades para subsequentes ajustes de entendimentos já cristalizados acerca de uma realidade social (Pereira et al., 2018; Zanni, Moraes & Mariotto, 2011).

As variáveis em destaque nesta pesquisa são os docentes homens e mulheres da FACED-UEM, isto é, as suas crenças, práticas e discursos, ou RS constituídas por normas e simbolismos sociais à volta do género e as suas RG, estudadas tendo em conta o seu contexto social e de trabalho.

Para a elaboração da tese a pesquisadora respeitou quatro etapas, nomeadamente a pesquisa bibliográfica para a focalização do tema de pesquisa e composição da tese, a observação sistemática e a colecta de dados no campo. A primeira etapa designada de pesquisa bibliográfica que acompanhou todo o processo da pesquisa até a fase final de escrita da tese, foi caracterizada pela investigação de obras científicas físicas e virtuais, para a focalização do tema de pesquisa e para a elaboração do projecto de pesquisa, que ocorreu em simultâneo com a frequência dos módulos do Curso de Doutoramento em Educação na FACED-UEM.

A segunda etapa consistiu no desdobramento do tema em capítulos da tese e a compilação dos conteúdos teóricos referentes aos conceitos-chave e ao quadro teórico de referência do estudo pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009), uma pesquisa bibliográfica é aquela em que os dados apresentados provêm apenas de livros e artigos consultados.

A terceira etapa de elaboração desta tese consistiu numa observação sistemática das experiências adquiridas e ampliadas ao longo da interacção com os docentes. Para a pesquisadora esta observação empírica dos docentes e do ambiente de trabalho promoveu uma reflexão crítica e a conseqüente tomada de consciência sobre a dinâmica das RG no trabalho docente, bem como uma ponderação sobre a forma como o presente estudo pode contribuir para a melhoria do clima de trabalho e a promoção da reflexão crítica dos docentes da FACED-UEM.

A quarta etapa foi caracterizada por um trabalho prático conduzido no campo de pesquisa na FACED-UEM. Para tal, a investigadora solicitou autorização à Direcção da FACED-UEM para a realização da pesquisa de campo com o objectivo de recolher os dados para o estudo (Apêndice 2). Após a resposta favorável da Direcção da FACED-UEM (Anexo 2), a pesquisadora fez a recolha de dados com recurso a dois instrumentos da sua autoria, nomeadamente a observação e a entrevista semi-estruturada, inspirados em Rogers (1992) e em Bhattacharjee (2021) e monitorada pelas supervisoras. Durante a recolha destes dados foram observados os parâmetros éticos na aplicação dos instrumentos e as respectivas técnicas estabelecidos a prior.

A recolha dos dados estudados foi efectuada nos departamentos académicos da FACED-UEM, onde os participantes do estudo estão inseridos. Com efeito, relativamente à problemática em estudo na presente tese, a pesquisadora procurou conhecer a nível colectivo e individual dos docentes da FACED-UEM que RS sobre RG no contexto laboral tomam corpo e até que ponto

a performatividade ou não performatividade individual ou colectiva afecta essas RS. Para a pesquisadora, esta procura foi crucial na sua pesquisa, tendo recorrido à análise do conteúdo, sobre a qual Scott (1995) citada por Núñez (2011) insiste na ideia de trabalhar à volta da construção do sentido das palavras, da linguagem no momento da sua emissão, para se compreender e interpretar o mundo que se pretende estudar.

3.5 População de estudo

A etapa que antecede a escolha de uma amostra ou participantes de estudo é a da definição do universo de pesquisa, também chamado população de estudo. Os indivíduos de uma população de estudo são todas as pessoas ou todos os objectos (unidades de análise) que possuem as características que o pesquisador pretende estudar. Entende-se por unidade de análise uma pessoa, um objecto, um grupo sócio-comunitário, um país, ou qualquer entidade sobre a qual se pretende obter conclusões científicas (Bhattacharjee, 2021). O critério para a obtenção da nossa população de estudo constituída por 114 docentes da FACED-UEM, dos quais 42 docentes mulheres e 72 docentes homens foi: o sexo, nível académico, ser docente em serviço nos vários departamentos desta faculdade a tempo inteiro, a disponibilidade para participar na pesquisa, onde se extraiu o grupo de amostra (ou participantes) desta pesquisa.

3.6 Amostra ou participantes

A amostra é “uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 163). Na mesma perspectiva Richardson, (2007) diz que se está em presença da amostra quando apenas um subconjunto da população total é utilizado numa pesquisa.

Para a realização da presente pesquisa, do universo total da população de estudo de 114 docentes extraiu-se uma amostra formada por um total de 20 (vinte) docentes, da FACED-UEM, sendo 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Pelo facto de esta pesquisa ser qualitativa torna-se adequado designar a expressão amostra pelo termo participante.

Embora Gil (2002) diga que para o estudo de caso o número ideal de participantes seja de quatro a dez, neste estudo a amostra contempla mais de dez participantes e à este respeito Minayo (2017) cita Creswell (1998) que recomenda para trabalhos de etnografia, etnociência e avaliação qualitativa uma participação de trinta a cinquenta entrevistados. Indo ao encontro do que ocorre no presente estudo, cuja amostra é de vinte docentes participantes da pesquisa, Minayo (2017) cita Morse (1994) e Creswell (1998), que advogam que uma quantidade

consensual de uma amostra seria de pelo menos vinte a trinta entrevistados para qualquer tipo de investigação qualitativa.

3.6.1 Amostragem

Para a extração da amostra ou de participantes do estudo usou-se a técnica de amostragem baseada no critério de intencionalidade e conveniência tendo em conta, a acessibilidade, a disponibilidade para a adesão ao estudo e o horário para a sua execução.

Reconhecemos, porém, que, sendo não probabilística, mas de conveniência, esta amostragem tem a desvantagem de não permitir a estimativa de erros de amostragem, pode estar sujeita a um enviesamento de amostragem e as informações resultantes do estudo com este tipo de amostra não poderão ser generalizáveis à toda a população. Contudo, a escolha desta técnica de amostragem adequou-se ao nosso tipo de pesquisa, porque permitiu-nos seleccionar parte da população conveniente, isto é, que estava prontamente disponível para participar. De acordo com os critérios definidos, assumimos que a generalização científica dos resultados será limitada, a menos que outros estudos o venham corroborar (Bhattacharjee, 2021; Vera Cruz, 2018).

3.6.2 Critérios de inclusão e critérios exclusão

Para a aceitação dos docentes participantes na pesquisa respeitaram-se como critério de inclusão e de exclusão os recortes que se apresentam a seguir.

3.6.2.1 Critérios de inclusão

Para a recolha de dados foram considerados os seguintes critérios de inclusão:

- a) Docentes do sexo feminino da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em regime de serviço de tempo inteiro;
- b) Docentes do sexo masculino da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em regime de serviço de tempo inteiro;
- c) Docentes da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) residentes na cidade de Maputo;
- d) Docentes da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) maiores de 21 anos de idade, conforme a legislação em vigor.

3.6.2.2 Critérios de exclusão

No delineamento dos critérios de exclusão respeitaram-se os seguintes aspectos:

- a) Docentes que não exerçam funções na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM);
- b) Funcionários que não tenham experiência em docência do nível superior;
- c) Docentes que tenham idade inferior a 21 anos de idade;
- d) Docentes da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) residentes na diáspora no decurso desta pesquisa.

3.7 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados é feita com o recurso a um conjunto de operações através das quais os dados são sistematicamente recolhidos, para numa etapa posterior serem analisados e confrontados. No processo da recolha de dados buscam-se respostas para três questões, a saber: 1) Que material deve ser recolhido? 2) Junto de quem deve ser feita a recolha de dados? 3) Como fazer a recolha de dados? (Gerhardt & Silveira, 2009).

Os instrumentos usados nesta pesquisa para recolher os dados foram o Guião de Entrevista Semi-estruturada (Apêndice 5) e a Observação do Cenário de Pesquisa acompanhada por uma Grelha de Registo de Dados da Observação do Cenário de Pesquisa (Apêndice 6). Estes instrumentos são da autoria da pesquisadora construídos sob a inspiração de Rogers (1992) e Bhattacharjee (2021) e supervisionados pelas supervisoras, tendo sido pré-testados num grupo menor de indivíduos em relação a amostra. Previamente à recolha de dados para efeitos deste estudo, a pesquisadora conduziu um total de seis entrevistas de pré-inquérito junto de seis indivíduos especialistas da área de estudos de género e beneficiou de algumas alterações e adequações, antes da sua aplicação na amostra, o que permitiu a sua validação.

Segundo Vera Cruz (2018) as entrevistas de pré-inquérito podem ser aplicadas junto de pessoas julgadas privilegiadas para darem informações oficiais, ou não oficiais, pois estas são capazes de sugerir ideias incitantes e opiniões úteis, pois estão dotadas de explicações genuínas sobre o tema ou fenómeno pesquisado.

3.7.1 Registo de dados pessoais dos participantes

O processo da pesquisa de campo começou com a recolha das informações demográficas relativas a amostra estudada, na primeira parte do Guião da Entrevista Semi-estruturada (Apêndice 5). Estes dados foram codificados e organizados numa tabela com a caracterização específica dos participantes da pesquisa, para uma melhor visualização, interpretação o que permitiu complementar os dados recolhidos com os outros instrumentos e ampliar a compreensão do fenómeno estudado.

3.7.2 Instrumento de recolha de dados: a entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada é uma técnica de recolha de informações que, segundo Marconi e Lakatos (2003), é aplicada na investigação social para a colecta de dados, apoio ao diagnóstico ou para tratar um problema social.

Com o auxílio do Guião de Entrevista Semi-estruturada (Apêndice 5) foi possível colher dados de vinte participantes, as suas percepções e opiniões referentes aos objectivos e perguntas da pesquisa orientadores do presente estudo. Os dados constituídos pelo material discursivo obtido neste exercício foram registados em gravação áudio, beneficiaram de transcrição cujos registos posteriormente foram submetidos à análise do seu conteúdo. Nas transcrições das narrativas a palavra FACED foi mantida como os docentes a proferiam, por se entender que a mesma corresponde à palavra FACED-UEM usada pela pesquisadora.

O processo de recolha dos dados da entrevista aos docentes foi aplicado individualmente, tendo decorrido na sala de reuniões da FACED-UEM, nos gabinetes de trabalho de alguns dos entrevistados e no gabinete de trabalho da pesquisadora. As entrevistas duraram em média 23 minutos, tendo a mais longa durado 42 minutos e a mais curta 13 minutos, totalizando 453 minutos. Este processo de recolha de dados decorreu no período de 04 a 28 de Abril de 2023, abrangendo o horário de trabalho dos docentes normal e pós-laboral.

Neste estudo as entrevistas feitas foram úteis, porque sendo uma pesquisa enquadrada nas ciências sociais e humanas, permitiram a pesquisadora posicionar-se numa postura humanista e feminista, para escutar o que as mulheres participantes pensam sobre as suas próprias vidas e a dos homens, de modo a formar uma posição crítica às concepções tradicionais sobre a vida de homens e mulheres, neste caso no contexto laboral. Portanto, esta postura da pesquisadora foi significativa pois permitiu-lhe levar a cabo a co-construção de saberes com

base numa metodologia centrada na experiência das mulheres, orientada à obtenção de respostas de interesse para as próprias mulheres (Blazquez, 2011).

Resumindo, o nosso intuito foi o de estudar as RG desde o ponto de vista feminista que corrobora com a ideia de Bartra (2012, p. 73) de que:

O ponto de vista feminista leva-nos a desenvolver o processo de investigação de maneira um tanto diferente, na medida em que inicia com a formulação de perguntas distintas acerca de questões que, em geral, não são consideradas relevantes por outras e outros investigadores. Por exemplo, uma das perguntas com as quais arrancou por vezes a investigação feminista é, simplesmente: onde estão as mulheres?

A opção pela entrevista foi guiada pela vantagem de a mesma ter em vista que pesquisador e pesquisado estão face a face, o que traz a possibilidade de esclarecimento de muitas questões, bem como a observação de expressões, no decorrer das respostas de diferentes assuntos. A entrevistadora tem o papel de promover a entrevista como um procedimento que contribui de modo significativo na condução de estudos. Esta técnica permite o alcance das RS conscientes e performativas. Contudo, o pesquisador que opta pela aplicação da entrevista científica tem que possuir habilidade de comunicação, através da qual a entrevista não seja um instrumento em função dos desejos do investigador que são impostos ao entrevistado (Silva, 2011; Vera Cruz, 2018; Bhattacharjee, 2021).

Deste modo, este instrumento de recolha de dados possibilitou à pesquisadora realizar uma condução livre, em termos da possibilidade de introduzir mudanças no roteiro previamente concebido por si, para adequá-lo ao contexto da entrevista e do entrevistado, como por exemplo, incluir ou excluir perguntas, alterar a sua ordem, porém sem prejuízo da sua finalidade e do seu conteúdo. Ao contrário dos inquéritos por correio, a pesquisadora teve a oportunidade de esclarecer pontualmente quaisquer questões levantadas pelos participantes.

Por outro lado, acautelamo-nos para captar e cuidar dos factos referentes à desvantagem das entrevistas, que no geral são demoradas, intensivas e requerem competências especiais da parte do entrevistador. A pesquisadora utilizou a forma mais típica de entrevista, isto é, a entrevista pessoal ou presencial, em que foi possível trabalhar directamente com o entrevistado para fazer as perguntas e registar as suas respostas (Bhattacharjee, 2021).

3.7.3 Instrumento de recolha de dados: a observação

A observação é definida por Vera Cruz (2018, p. 19) como sendo um:

Acto de recolha e selecção de informações caracterizado pela interacção com a situação, o fenómeno ou o objecto de estudo. Durante a observação, o pesquisador observa e preleva da realidade (situação, facto ou fenómeno) observado por exemplo, uma turma, uma actividade de grupo, uma cerimónia religiosa decorrendo numa aldeia, o acolhimento e o tratamento de doentes numa clínica hospitalar, o desenvolvimento motor das crianças de uma determinada creche, etc.

Corroborando com o autor acima, de facto, observar refere-se à procura de uma percepção directa ou indirecta dos fenómenos que são alvo de análise, onde os dados são percebidos directamente na realidade investigada sem a intervenção de terceiros (Silva, 2011).

Neste sentido, tendo em consideração os indicadores ligados ao tema, aos objectivos e perguntas de pesquisa, a pesquisadora usou a observação com recurso a uma grelha de registo de dados para aferir o tipo de relação e interacção dos participantes da pesquisa no seu contexto de trabalho.

O uso da observação justifica-se pelo facto de este instrumento permitir recolher os dados com detalhe e riqueza sobre o fenómeno relativo às RS sobre o género no contexto de trabalho dos docentes e nas circunstâncias em que ocorrem. Durante a aplicação deste instrumento a pesquisadora observou a abertura, a calma e colaboração na participação da pesquisa, apesar de alguns docentes mostrarem-se ansiosos. Quanto ao tempo, esta durou cerca de 30 a 50 minutos, pois requeria ver o que estava a acontecer em todo o processo da relação pesquisadora-docente participante. A recolha dos dados da observação decorreu em alguns casos na sala de aula e espaço contíguo para uma parte dos docentes observados e nos gabinetes de trabalho para outra parte deles.

A observação do fenómeno estudado possibilitou a aquisição de informação que complementa os dados da entrevista, pois durante a mesma os participantes podem ter tido mais facilidade em distorcer as informações, porém, nos comportamentos do dia-a-dia dificilmente conseguem manter essas distorções, o que tem a vantagem de reduzir o factor subjectivo.

3.7.4 Procedimentos de selecção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados

Os procedimentos de selecção dos instrumentos de recolha de dados atenderam às características da pesquisa qualitativa e metodologia de investigação baseada na teoria do ponto de vista a qual, conforme Bartra (2012), é uma metodologia que utiliza conceitos e categorias próprios. Por exemplo, esta autora afirma que, de acordo com a época e o lugar de realização da investigação, tem sido fundamental considerarem-se noções e categorias como: patriarcado, opressão e/ou exploração das mulheres, trabalho doméstico invisível, modo de produção patriarcal, discriminação sexual, sistema sexo/género, mulher/mulheres, género, relações de género e empoderamento.

Os instrumentos usados no estudo de campo alinharam-se à TRS, a qual enquadra o pesquisador no âmbito da construção social sendo que, nesta tese a pesquisadora colocou-se na qualidade de uma observadora da realidade colectiva, com vista a alcançar o conhecimento científico sobre o papel da subjectividade relativo à importância das dimensões simbólicas das RS dos participantes.

Com efeito, na presente tese, o emprego da entrevista semi-estruturada permitiu a recolha das experiências que conformam o pensar, agir e sentir dos docentes de ambos os sexos, em interacção social no contexto laboral e social, a fim de trazer o ponto de vista subjectivo de cada participante referente as RS sobre as RG no trabalho. Estes instrumentos estão em alinhamento com o modo como procede a pesquisa feminista. Para o agendamento das sessões de entrevistas foi-lhes dado o contacto, o local, a data e a hora dos encontros acordados entre eles e a pesquisadora.

A recolha de dados com o recurso ao guião de entrevista semi-estruturada (Apêndice 5) ocorreu em duas fases, na primeira das quais foram recolhidas e registadas as informações demográficas sobre a idade, o tempo de serviço e o grau de escolaridade respeitantes à amostra estudada. Na segunda fase procedeu-se à aplicação das perguntas da entrevista.

O processo de recolha dos dados através da entrevista foi individualmente feito aos docentes da FACED-UEM, tendo decorrido na sala de reuniões da FACED-UEM, nos gabinetes de trabalho de alguns dos entrevistados e no gabinete de trabalho da pesquisadora. As entrevistas duraram em média 23 minutos, a mais longa tendo sido de 42 minutos e a mais curta de 13 minutos, totalizando 453 minutos. A recolha dos dados através da observação decorreu nas salas de aula e espaços contíguos, para uma parte dos docentes observados e nos gabinetes

de trabalho para outra parte deles. Todo o processo decorreu no período de 04 a 28 de Abril 2023, abrangendo o horário de trabalho docente normal e pós-laboral.

Antes do início da recolha de dados cada participante foi instruído primeiro a ler e de seguida a colocar as perguntas julgadas necessitadas de esclarecimento. A aceitação por cada participante para colaborar nesta pesquisa foi certificada mediante a sua assinatura do Termo de Consentimento e Assentimento Informados (Apéndice 3), um documento onde se detalham as informações relativas às condições da sua participação na pesquisa. A recolha de dados iniciou após cumpridas estas formalidades, tendo transcorrido nos 5 dias normais de serviço, durante 4 semanas.

3.7.5 Técnicas de recolha de dados

Para a recolha dos dados pessoais de cada participante, a pesquisadora utilizou perguntas directas, com o fim de colectar dados anagráficos individuais. Na aplicação da entrevista semi-estruturada para a recolha de dados as técnicas privilegiadas foram a empatia, o questionamento, a neutralidade, a reformulação e o encorajamento, as quais permitiram que os participantes prosseguissem o seu discurso num ambiente compreensivo e atencioso.

As vantagens da entrevista residem no facto de possibilitar ao entrevistador obter dados referentes aos mais diversos aspectos envolvidos na sua pesquisa, observar o comportamento do entrevistado, além de que o material recolhido pode ser classificado e existe a possibilidade de dar esclarecimentos ao entrevistado. Contudo tem como desvantagens a falta de motivação do entrevistado, a dificuldade de o entrevistado compreender as perguntas feitas ou a possibilidade deste dar respostas falsas (Vera Cruz, 2018; Pereira et al., 2018).

Para a recolha dos dados da observação a pesquisadora privilegiou o uso da técnica de registo numa grelha de observação assistemática por si elaborada, para efeitos de anotação de todas as ocorrências durante o processo. A observação assistemática, também denominada simples, não estruturada espontânea ou informal, consiste em recolher e registar os factos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas directas. O pesquisador não planeia ou controla previamente, esta dá-se de maneira ocasional a medida em que os factos ocorrem e regista-os. Esta técnica tem a vantagem dos factos serem percebidos directamente, sem qualquer intermediação de terceiros, permitem ver o fenómeno no local e implica a redução do factor subjectivo. A sua desvantagem é que a presença do pesquisador

pode alterar as actividades normais executadas pelos participantes da pesquisa que estão a ser observados (Marconi & Lakatos, 2003; Zanella, 2013; Silva, 2011; Pereira et al., 2018).

3.7.6 Fiabilidade e validade dos instrumentos

Para Gil (2008) a fiabilidade refere-se à consistência de um instrumento e garantia que este não produza resultados diferentes se for aplicado de forma repetida numa certa amostra. A fiabilidade dos nossos instrumentos foi garantida com a aplicação prévia de uma entrevista de pré-inquérito. A pesquisadora, previamente à recolha de dados para efeitos deste estudo, conduziu um total de seis entrevistas de pré-inquérito junto de seis indivíduos da área de género e o resultado desta aplicação permitiu a validação o nosso instrumento de recolha de dados, a título experimental como se referiu anteriormente.

Em relação à validade Gil (2008) afirma que esta consiste na capacidade de produzir os efeitos esperados, logo, a medida é apreciada como sendo válida quando calcula realmente o que o pesquisador pretende medir. Distinguem-se três tipos de validade na pesquisa, a saber: 1) a validade de constructo, a qual é relativa à adequação da definição operacional de uma variável, 2) a validade interna (ou causalidade, ou validade lógica), a qual está ligada à capacidade para tirar conclusões sobre a relação causa-efeito dos dados da pesquisa e 3) a validade externa (ou generalizabilidade), que está ligada ao grau com que os resultados da pesquisa podem ser generalizados para outras populações ou situações.

Bhattacharjee (2021) sustenta que a validade pode ser avaliada com base em abordagens teóricas ou empíricas. A avaliação teórica da validade enfoca-se na ideia de uma construção teórica que se traduz satisfatoriamente numa medida operacional – é o tipo de validade com o nome de validade translacional (ou validade representacional) – que se divide em dois subtipos: a validade translacional e a translacional do conteúdo. A validade translacional é tipicamente avaliada por um painel de juizes especialistas, que avaliam cada item (indicador) sobre a sua adequação à definição conceptual dessa construção e uma técnica qualitativa chamada Q-sort. Sabe-se porém, que a maioria dos estudos de caso não permite extrair generalizações estatísticas, nem obter generalizações analíticas a partir das observações empíricas, contudo pode-se com o estudo do caso fazer generalizações para a teoria e não directamente para a população.

Portanto, nesta pesquisa a validade interna e a validade translacional foram garantidas pelo processo de entrevistas de pré-inquérito, durante as quais realizou-se a verificação da qualidade dos instrumentos de pesquisa, por exemplo, verificou-se a adequação da linguagem, os aspectos

que dotam de robustez ou de fraqueza da entrevista, o que permitiu a sua revisão e reformulação.

3.8 Tratamento e análise de dados

Gerhardt e Silveira (2009) referem que o tratamento de dados requer a análise das informações recolhidas e tem como função interpretar os factos inicialmente não cogitados. No presente estudo, para o tratamento dos dados obtidos por meio das entrevistas gravadas em áudio, inicialmente fez-se a transcrição das narrativas dos participantes, com o uso do programa Microsoft Office Word 2010. Posteriormente fez-se uma leitura recursiva das transcrições seguindo os princípios da análise categorial de conteúdo.

Os dados recolhidos foram processados com o recurso aos procedimentos e técnicas de análise de conteúdo, adequados à investigação qualitativa. E os mesmos passaram por um processo de análise, categorização, interpretação e discussão, que permitiu a produção dos resultados. A discussão dos resultados obtidos foi útil para o delineamento das conclusões do estudo e das recomendações e o delinear de estratégias de consciencialização para uma mudança favorável à eliminação da desigualdade de género no trabalho docente na FACED-UEM.

Ademais, no tratamento dos dados da entrevista foram usados os programas informáticos Microsoft Office Word 2010 e Microsoft Office Excel 2007, para a produção de tabelas, gráficos e categorização das narrativas, a fim de facilitar a sua análise. Para a análise e interpretação dos resultados obtidos, foram tidos em conta o título da tese, objectivos e perguntas de pesquisa estabelecidos no início deste estudo, com o fim de se encontrar o sentido subjectivo e intersubjectivo dos discursos enunciados pelos docentes participantes.

O tratamento dos dados das entrevistas foi levado a cabo através da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2010, p. 44), consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As respostas das entrevistas feitas à cada docente foram transcritas literalmente e para a compreensão do seu conteúdo discursivo procedeu-se a sua análise, através de um processo ocorrido em três fases e observando uma sequência que, de acordo com Bardin (2010) consiste

em: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Durante a fase de pré-análise fez-se uma leitura flutuante das entrevistas transcritas com o fim de se entrar em contacto com os conteúdos das mensagens nelas contidas que segundo Bardin (2010) denominam-se de *corpus*. Este exercício permitiu-nos agrupar as respostas de cada pergunta de todos os participantes e de seguida seguirmos para a fase de exploração do material que nos permitiu verificar se os objectivos de pesquisa previamente estabelecidos possibilitaram ou não a homogeneidade dos dados. Daqui procedemos à organização das informações em unidades de registo que, após a sua codificação, identificou-se o conjunto de categorias e subcategorias de conteúdo que, de alguma forma, derivaram dos objectivos de pesquisa e das teorias que suportaram o estudo.

A categorização é definida por Bardin (2010) como sendo um processo de classificação dos elementos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo do género (analogia), com os critérios previamente definidos. Esta autora lembra que a validade da análise qualitativa, a exemplo da presente pesquisa, subjaz na elaboração de deduções específicas da pesquisadora sobre certo acontecimento e não em deduções gerais. Este facto pode constituir um problema ao criar condições para a existência de um *corpus* reduzido por se deixar sem analisar um certo número de frequências, bem como pelo facto dos objectivos previamente definidos poderem ser influenciados ao longo do processo de análise. Como alternativa para lidar com esta desvantagem da análise de conteúdo em pesquisa qualitativa, a mesma recomenda que o pesquisador seja capaz de reler as mensagens

Na presente tese a codificação e das mensagens discursivas das entrevistas analisadas foi feita manualmente a partir das unidades de registo. Depois da codificação das mensagens procedeu-se à análise do conteúdo discursivo das entrevistas, buscando-se verificar o alinhamento entre as categorias, sub-categorias e unidades de registo, à luz da grelha de pré-análise de conteúdo cujas categorias e sub-categorias de análise extraídas são apresentadas na tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Categorias e sub-categorias de análise dos dados das entrevistas aos docentes

Objectivo geral: Analisar como se configuram as RS sobre as RG nos docentes da FACED-UEM		
Objectivos específicos	Categorias	Sub-categorias
1. Descrever as RG no trabalho docente na FACED-UEM	1. Conceitos de género, feminismo e igualdade de género e sua contextualização no âmbito das relações de género no	1.1 Género como construção social ou como condição biológica
		1.2 O feminismo e a luta por direitos iguais
		1.3 Igualdade de género, oportunidades e relações de poder

	trabalho docente na FACED-UEM	1.4 Relações de poder e relações de género no âmbito do trabalho docente na FACED-UEM
2. Identificar as RS dos docentes da FACED-UEM que podem ser, ou não, facilitadoras de mudanças	2. Influência do contexto socio-cultural nas representações sociais sobre as relações de género nos docentes da FACED-UEM	2.1 As discrepâncias entre o contexto social e o contexto laboral
		2.2 Diferenciação de direitos e deveres entre docentes mulheres e docentes homens
		2.3 A valorização do trabalho realizado pelas docentes e a prevalência do machismo no local de trabalho
	3. Desafio entre o discurso e as práticas para a transformação das representações sociais sobre as relações de género no trabalho em docentes da FACED-UEM	3.1 Práticas facilitadoras de mudanças e a visão sensível ao género
		3.2 As políticas institucionais de género na promoção de mudanças nas representações sociais sobre as relações de género no trabalho docente na FACED-UEM
3.3 Discursos e práticas nas representações sociais dos docentes da FACED-UEM sobre as relações de género no trabalho		
3. Descrever o alinhamento entre as RS sobre as RG dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as RG	4. Acções dos docentes da FACED-UEM facilitadoras de mudanças nas suas representações sociais sobre as relações de género no trabalho	4.1 Aprendizagem formal sobre questões de género
		4.2 A advocacia social e o ensino em defesa de questões sensíveis ao género
4. Propôr estratégias para o alinhamento entre as RS dos docentes da FACED-UEM e os discursos teóricos sobre as RG	5. Implementação das políticas institucionais de género visando relações de igualdade de género no trabalho docente na FACED-UEM	5.1 O conhecimento e a assimilação das políticas institucionais de género e representações sociais dos docentes da FACED-UEM
		5.2 A promoção das políticas institucionais de género na FACED-UEM
		5.3 Políticas de género e representações sociais dos docentes na FACED-UEM
		5.4 Pontos de vista dos docentes referentes à transformação das representações sociais sobre as relações de género no trabalho na FACED-UEM

Para o tratamento dos dados da observação, análise e interpretação dos resultados obtidos, a pesquisadora recorreu aos programas informáticos Microsoft Office Word 2010 e Microsoft Office Excel 2007, com o fim de gerar gráficos e tabelas, que permitiram analisar e interpretar os resultados obtidos por meio das questões observadas com o recurso à Grelha de Registo de Dados da Observação do Cenário de Pesquisa (Apêndice 6), derivadas dos objectivos específicos e perguntas da pesquisa, tendo em conta três indicadores de observação das ocorrências, correspondendo o indicador um (1) à “**sim**” ocorre; o indicador dois (2) à “**não**” ocorre e o indicador três (3) à ocorrência “**não observada**”, tendo-se obtido a respectiva grelha de análise dos dados da observação da tabela 2 abaixo.

Tabela 2: Grelha de análise dos dados da observação dos docentes

Objectivos específicos	Questão observada	Ocorrência	Indicador	Docentes observados
1. Descrever as relações de género no trabalho docente na FACED-UEM	1. Existência no contexto laboral de divisão dos espaços de trabalho para DHs e DMs?	Sim	1	
		Não	2	DM5; DM6; DH15; DM10; DH16; DM7; DM4; DM9; DM2; DH11; DH18; DH20; DH19
		Não observada	3	DH12
	2. Diferenciação entre tarefas para DHs e tarefas para DMs?	Sim	1	
		Não	2	DM5; DM6; DH15; DM10; DH16; DH12; DM7; DM4; DM9; DM2; DH11; DH18; DH20; DH19
		Não observada	3	
	3. DMs seguem regras laborais restritas em função do seu género?	Sim	1	
		Não	2	DM5; DM6; DH15; M10; DH16; DH12; DM7; DM4; DM9; DM2; DH11; DH18; DH20; DH19
		Não observada	3	
2. Identificar as representações sociais dos docentes da FACED-UEM que podem ser, ou não, facilitadoras de mudanças	1. DHs e DMs partilham as tarefas de leccionação?	Sim	1	DM5; DM6; DM10; DH18; DH19; DH20
		Não	2	DH15; DH12
		Não observada	3	DH16; DM7; DM4; DM9; DM2; DH11
	2. DHs e DMs colaboram em comissões de trabalho?	Sim	1	DM6; DH16; DH12; DH11; DH20
		Não	2	
		Não observada	3	DM5; DH15; DM10; DM7; DM4; DM9; DM2; DH18; DH19
	3. DMs têm o direito à bolsa de estudo do mesmo modo que DHs?	Sim	1	DM5; DM6; DH15; DM10; DH16; DH12; DM7; DM4; DM9; DM2; DH11; DH18; DH20; DH19
		Não	2	
		Não observada	3	
3. Descrever o alinhamento entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as relações de género	1. A DM observada faz parte de algum órgão directivo na FACED-UEM?	Sim	1	DM6; DM7; DM2
		Não	2	DM5; DM10; DM4; DM9
		Não observada	3	
	2. O DH observado já beneficiou de alguma formação relativa a questões de género?	Sim	1	DH11; DH18; DH20
		Não	2	DH15; DH16; DH12; DH19
		Não observada	3	
	3. A DM observada já beneficiou de alguma formação relativa a questões de género?	Sim	1	DM5; DM6; DM10; DM7; DM4; DM2
		Não	2	DM9
		Não observada	3	
4. Propôr estratégias para o alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED-UEM e os discursos	1. O modo de interacção entre DHs e DMs denota relações de poder assimétricas?	Sim	1	
		Não	2	DM5; DM6; DH15; DM10; DH16; DH12; DM4; DM9; DM2; DH11; DH18; DH20; DH19
		Não observada	3	DM7
	2. Promoção de políticas de igualdade	Sim	1	DM5; DM6; DH15; DM10; DH16; DH12; DM4; DM9;

teóricos sobre as relações de género	de género no trabalho na FACED-UEM?			DM2; DH11; DH18; DH20; DH19
		Não	2	
		Não observada	3	DM7
	3. Sinalização que separa por géneros os DHs das DMs na FACED-UEM (exceptuando as casas de banho)	Sim		
		Não		DM5; DM6; DH15; M10; H6; DH12; DM7; DM4; M9; M2; DH11; DH18; DH20; DH19
		Não observado		

3.9 Questões éticas

A realização da pesquisa foi precedida pela elaboração de um projecto de pesquisa e sua submissão ao Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM & HCM) (Apêndice 1), o qual foi aprovado e autorizado sob o número CIBS FM&HCM/092/2020 (Anexo 1).

A pesquisa regeu-se pela garantia de confidencialidade e compromisso da pesquisadora (Apêndice 4) adscrita ao projecto de pesquisa apresentado ao CIBS FM & HCM. Para tal foram usados nomes fictícios, para a garantia da protecção da identidade verdadeira dos participantes e os dados colectados foram unicamente usados para os fins da pesquisa desta tese de doutoramento.

Na pesquisa foram observados os princípios éticos relativos ao direito à informação sobre a pesquisa, a liberdade do participante decidir sobre a sua colaboração, iniciar ou interromper a sua participação em qualquer momento. Para tal, a pesquisadora proveu aos participantes os Termos de Consentimento e Assentimento Informados (Apêndice 3) e as respectivas declarações. Cada participante assentiu livremente ter lido e compreendido os objectivos, a vantagem em participar, bem como de ter recebido e entendido as explicações sobre a pesquisa.

Cada participante recebeu uma cópia assinada dos Termos de Consentimento e Assentimento Informados e as respectivas declarações, que guardará consigo onde certifica-se que concordou em participar do estudo, sente-se livre de poder interromper a sua colaboração e abandonar em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo financeiro, quando o desejar e que não espera nenhum ganho material ou financeiro com a sua colaboração.

A participação dos docentes homens e docentes mulheres da FACED-UEM foi encorajada, contudo requereu da sua decisão voluntária, atestada mediante os Termos de Consentimento

e Assentimento Informados e as respectivas declarações. Foi-lhes informado que não se tratava de um exame e não era nosso intuito classificar as respostas em correctas ou erradas. A base dos dados recolhidos (material físico e virtual) foi conservada em local de acesso e uso restrito, isto é, em ficheiros e gaveta de uso pessoal e exclusivo da pesquisadora, protegidos por palavra passe e a chaves.

A fim de preservar a identidade dos docentes participantes foram empregues dois nomes gerais (DM e DH), contendo uma sequência desde o número um até o número 20, distribuídos em dois grupos, representando no singular docentes do género feminino e do género masculino nomeadamente, **Docente Mulher** (DM1; DM2; DM3; DM4; DM5; DM6; DM7; DM8; DM9 e DM10) e **Docente Homem** (DH11; DH12; DH13; DH14; DH15; DH16; DH17; DH18; DH19 e DH20), por vezes referidos também no plural, quando em conjunto, como **Docentes Mulheres** (DMs) e **Docentes Homens** (DHs) garantindo deste modo a não identificação dos seus nomes verdadeiros. Os nomes de pessoas eventualmente proferidos pelos entrevistados foram substituídos por iniciais maiúsculas, para a garantia da confidencialidade da sua identidade.

Inspirada em Rogers (1992), a investigadora teve em consideração os critérios éticos pré-definidos pela mesma, que a orientaram no processo de recrutamento de participantes. Este procedimento foi acompanhado por técnicas de abordagem como sejam, a empatia, o uso de comunicação transparente e o respeito pela liberdade de cada docente decidir livremente para participar ou não no estudo.

Para o recrutamento dos participantes, após receber a resposta de autorização da FACED-UEM, a investigadora contactou por via telefónica e face-a-face, aos docentes da FACED-UEM convidando-os a participarem voluntariamente no estudo de caso, respeitando sempre a sua livre escolha. Neste processo, foram também respeitados os preceitos éticos, os critérios de exclusão, inclusão para a selecção da amostra. Todos os participantes que decidiram colaborar na pesquisa receberam informações sobre o estudo, a explicação detalhada sobre os benefícios e possíveis riscos da sua participação e a garantia de abertura da pesquisadora para ouvi-los e atendê-los sempre que necessitassem. Aos que concordaram em participar, a pesquisadora disse-lhes que eram livres de decidirem fazê-lo, ou inclusive de desistirem ao longo da pesquisa, caso assim decidissem, sem nenhum prejuízo.

Do ponto de vista ético sendo a pesquisadora docente da FACED-UEM, local escolhido para a pesquisa, cujo alvo de estudo eram docentes colegas de trabalho, este facto poderia

embarrassar emocionalmente e bloquear o processo de distanciamento no âmbito sócio-afectivo com o grupo alvo da pesquisa ao longo do estudo, pois a questão de RS sobre as relações de género e IG toca profundamente a pesquisadora como mulher vivenciando esta problemática. Consciente disso e sendo a mesma pertencente à área da psicologia clínica, isso constituiu uma mais-valia, pois ela estava munida de estratégias e técnicas idóneas para intervir em situação de ocorrência de contra-transferência e transferência ao longo da pesquisa, fazendo o uso da sua capacidade de autocontrolo, neutralidade e do seu posicionamento em relação aos obstáculos que poderiam surgir na unidade onde trabalha.

3.10 Limitações do estudo

Durante a elaboração da presente tese, a pesquisadora teve dificuldades decorrentes da sua dupla condição de estudante e trabalhadora, pelo que nalguns períodos foi-lhe difícil conciliar estas duas tarefas. Para ultrapassar estas limitações a pesquisadora organizou o tempo, de forma a conciliar estas duas actividades e gerir satisfatoriamente este obstáculo. Também, uma vez que a pesquisadora era bolseira, a elaboração anual do relatório de prestação de contas ajudou-a na gestão do tempo de realização da pesquisa e das actividades académicas.

A falta de domínio na língua inglesa para participar eficazmente nos encontros mensais de monitoria e *workshops* anuais com a coordenadora da bolsa e para fazer o uso da literatura inglesa referente ao tema em estudo foi superada pela pesquisadora com recurso ao uso das tecnologias de informação, aos dicionários físicos e virtuais e ao estudo em grupo.

Outra limitação do presente estudo pode ser relativa ao significado social e individual do tema aqui pesquisado, porque algumas pessoas não consideram a desigualdade de género como uma questão que deve ser desvelada e discutida, pois, por influência da ideologia patriarcal subavalia-se o impacto psicossocial desta forma de desigualdade social e desvaloriza-se a prioridade da busca de soluções para este problema vivido pela mulher.

Em relação à limitação da indisponibilidade de alguns docentes para participar na pesquisa, a pesquisadora manejou esta situação usando o diálogo, a empatia e a escuta activa e, em consenso com os participantes da pesquisa muitas vezes chegou-se à conclusão do que era melhor para a pesquisadora e para os participantes gerindo assim a situação sem causar danos à pesquisa.

Regista-se também o facto de o processo de pesquisa ter tido certo atraso, ligado aos efeitos negativos das restrições à realização normal de todas as actividades, durante o período crítico da Pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021. Para colmatar estas dificuldades a pesquisadora recorreu ao uso das tecnologias de informação (Zoom, Whatsapp e Google meeting). Também, a pesquisadora teve como dificuldade a não publicação dos artigos por si submetidos à revista da UEM, apesar de este ser um dos requisitos para a defesa da tese.

Outra limitação desta pesquisa reside no facto de ser um estudo qualitativo de caso de uma amostra restrita que não se pode generalizar a outras situações ou casos a partir de resultados qualitativos circunscritos, a menos que outros estudos sejam realizados para corroborarem com os resultados da presente tese. Este facto foi ultrapassado com a aceitação *a priori* que os resultados qualitativos alcançados neste estudo não podiam ser estendidos a situações gerais de um contexto de estudo, bem como o recurso à validade interna e translacional.

3.11 Síntese Conclusiva

Neste capítulo fez-se a explanação dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo e dos passos seguidos pela pesquisadora, um percurso sistematizado com base na teoria e na praxis da metodologia de pesquisa científica e das ocorrências reais no campo de recolha de dados. Este processo permitiu à pesquisadora ter clareza sobre o processo de realização da sua tarefa e possibilitou um encontro entre o âmbito teórico e o contexto prático. Na realização da investigação empírica de campo seguiram-se os procedimentos metodológicos actualmente usados em pesquisas sociais e a opção metodológica foi a de realizar uma pesquisa qualitativa.

A escolha da TRS, das TG e TF orientou a busca de uma percepção dos sentidos comuns e intersubjectivos dos discursos e práticas ligadas ao contexto estudado, tendo a entrevista como principal instrumento de investigação, junto da observação do contexto estudado. Portanto, as técnicas e os instrumentos usados pela pesquisadora possibilitaram a realização cabal da tarefa de olhar e escuta dos fenómenos voltados às relações de género entre os colaboradores da pesquisa e o alcance dos objectivos previamente delineados.

O local de realização da pesquisa de campo na presente tese foi a Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a população estudada foi de 114 docentes desta instituição. Desta população de pesquisa extraiu-se uma amostra constituída por 20 docentes, dos quais 10 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino.

O tipo de desenho de estudo aplicado foi para uma investigação de natureza básica, com objectivo descritivo e explicativo, de abordagem qualitativa, sob procedimentos de pesquisa bibliográfica, de campo e estudo de caso.

Os instrumentos usados para a colecta de dados foram o guião de entrevista semi-estruturada e a grelha de registo de dados da observação. Na aplicação da entrevista as técnicas privilegiadas foram o questionamento, a neutralidade, a reformulação e o encorajamento, usadas para permitir que os participantes prosseguissem o seu discurso num ambiente empático e atencioso. Quanto à fiabilidade e validade dos instrumentos usados a pesquisadora pensa que foram fidedignos e válidos, porque conseguiram medir e trazer à superfície o que se desejava conhecer.

Nesta pesquisa foram observados os princípios éticos relativos ao direito dos participantes à informação sobre a pesquisa, a sua liberdade de decidirem sobre o início ou interrupção da sua participação em qualquer momento e assinaram os Termos de Consentimento e Assentimento Informados. A presente pesquisa regeu-se pela garantia da confidencialidade de todos os participantes, através da substituição dos nomes verdadeiras por códigos e abreviaturas e os dados colectados foram unicamente usados para fins de pesquisa desta tese de doutoramento.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Introdução

No presente capítulo faz-se a apresentação e a discussão dos resultados obtidos no campo com o recurso à entrevista semi-estruturada e à grelha de observação. O objectivo geral da presente tese é o de analisar como se configuram as representações sociais das relações de género nos docentes da FACED-UEM e a variável estudada foi exactamente docentes homens e mulheres da FACED-UEM, isto é, as suas crenças, práticas, normas, simbolismos sociais e discursos à volta das relações de género. Os resultados são apresentados em tabela e em forma discursiva, para facilitar a sua percepção, triangulação, análise e discussão.

4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

O caso estudado na presente tese foi extraído da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), situada na Avenida Julius Nyerere Número 3453, na cidade de Maputo. Trabalham nesta faculdade 114 docentes, dos quais 45 são mulheres e 69 são homens. Na FACED-UEM, as actividades de ensino, investigação e extensão são operacionalizadas por seis departamentos respectivamente, o Departamento de Psicologia, Departamento dos Estudos Curriculares, Departamento de Gestão e Organização da Educação, Departamento de Educação Ambiental, Departamento Educação de adultos cuja missão é apoiada pelo Departamento de Administração e Finanças e o Centro de Desenvolvimento Académico.

A população de estudo é constituída por 114 docentes, onde se extraiu uma amostra composta por um total de 20 participantes docentes da FACED-UEM, dos quais 10 são mulheres e 10 são homens. Nesta amostra sete docentes têm o nível de licenciatura (três mulheres e quatro homens), 10 docentes possuem o nível de mestrado (cinco mulheres e cinco homens) e três docentes possuem o nível de doutoramento (duas mulheres e um homem). Dentre as docentes a mais velha tem 60 anos de idade (DM5), a mais nova tem 30 anos de idade (DM1) e uma tem 40 anos de experiência de trabalho (DM7). Dentre os docentes o mais velho tem 62 anos de idade (DH15), o mais novo tem 30 anos de idade (DH1) e um tem 35 anos de tempo de serviço (DH15). A idade mínima de experiência de trabalho entre as docentes é de seis anos (DM3) e entre os homens é de oito anos (DH1 e DH19) como indica a tabela 3 abaixo.

Tabela 3: Caracterização da amostra de pesquisa

Docentes mulheres (DMs)				Docentes homens (DHs)			
Código	Anos de Idade	Tempo de serviço (anos)	Grau escolar	Código	Anos de Idade	Tempo de serviço (anos)	Grau escolar
DM1	30	8	Licenciatura	DH11	30	8	Mestrado
DM2	42	12	Mestrado	DH12	52	21	Licenciatura
DM3	34	6	Mestrado	DH13	44	13	Licenciatura
DM4	42	13	Licenciatura	DH14	46	9	Licenciatura
DM5	60	33	Doutoramento	DH15	62	35	Mestrado
DM6	41	19	Mestrado	DH16	54	16	Mestrado
DM7	58	40	Mestrado	DH17	39	18	Doutoramento
DM8	55	32	Mestrado	DH18	35	15	Mestrado
DM9	50	22	Doutoramento	DH19	33	8	Mestrado
DM10	39	10	Licenciatura	DH20	33	9	Licenciatura
Sub-Total: 10 docentes do sexo feminino				Sub-Total: 10 docentes do sexo masculino			
Total: 20 docentes							

4.3 Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas

Nos subtítulos que se seguem faz-se a apresentação e a discussão dos resultados alcançados na análise dos dados obtidos na entrevista. Os resultados estão estruturados em cinco categorias das quais derivam 16 subcategorias (Tabela 2). As unidades de registo (respostas dos docentes) estão identificadas pelas siglas “DM” para docente mulher e “DH” para docente homem, seguidas por um número sequencial de 1 a 20 e no plural usaram-se as siglas “DMs” para docentes mulheres e “DHs” para docentes homens. As perguntas do guião de entrevista estão codificadas com a letra Q de “Questão” e enumeradas consoante o objectivo específico de pesquisa em que se enquadram.

4.3.1 Categoria: Conceitos de género, feminismo e igualdade de género

As respostas dos participantes que a seguir apresentamos e discutimos nesta primeira categoria de análise são referentes às perguntas Q 1.1: fale sobre o que entende por: 1) Género, 2) Feminismo e 3) Igualdade de género e questão e Q 1.2: com base nos seus conceitos acima, como é que são as relações entre as docentes e os docentes na FACED-UEM, a partir das quais extraímos quatro subcategorias, que a seguir se apresentam, ligadas aos conceitos de género, feminismo e igualdade de género sob o ponto de vista dos docentes participantes.

4.3.1.1 Sub-Categoria: Género como construção social ou como condição biológica

Nesta sub-categoria obtivemos dos docentes entrevistados, como resultado dois conceitos de género, um como construção social e outro como construção biológica respectivamente.

Alguns docentes (DM1, DM6 e DH20) conceituam género como construção social, de acordo com as suas narrativas:

Género é uma construção social, né? do que é ser mulher e o que é ser homem numa determinada sociedade é contextual e temporal. Ser mulher na Zambézia, por exemplo, pode não ser igual ao que é ser mulher em Maputo e o que já foi ser mulher em 1970 é diferente hoje (DM1).

Género é um conceito abstracto para se referir opostos. É uma construção que não foca a diferença entre sexos, o facto de eu ter nascido homem ou mulher, mas transparece essa ideia da relação homem-mulher e os papéis que cada um destes vai assumir no fórum privado, público e aliado aos papéis há toda uma expectativa que se tem em torno da execução, desses papéis (DM6).

Género tem a ver com a vivência dos papéis sociais, aquilo que o indivíduo acha que pode exercer e que de forma social a pessoa é aceite olhando por vezes a sua condição orgânica que é do sexo masculino ou feminino, apesar de algumas vezes as pessoas do sexo masculino exercerem papéis do sexo feminino, o sexo acaba não determinando bastante para o género nos dias de hoje (DH20).

A pesquisadora entende que os conceitos acima descritos sobre género como construção social, apesar do seu carácter subjectivo, convergem com a definição de Jimenez (2009), que define género como sendo “as relações socioculturais entre mulheres e homens (homens e homens/mulheres e mulheres) e partem da premissa de que os conceitos mulher e homem são uma construção social e não um facto natural”. Também, as ideias de DM1, DM6 e DH20 reflectem que, para estes docentes, é muito complexo conceitualizar género, uma percepção que concorda com a de Butler (2016, p. 261), que explica que:

Para compreender o significado de «género», o meu ponto de vista é que não bastará nenhuma definição simples de género e que é mais importante poder seguir uma pista deste termo através da cultura popular do que elaborar uma definição estricte e aplicável.

Neste sentido, a pesquisadora concorda com as posições das autoras e dos participantes da pesquisa acima indicados, na base das quais a construção de uma RS sobre o género satisfaz as expectativas sociais da identidade e do papel do homem ou da mulher em referência não necessariamente ao sexo de nascença, mas sim a determinado âmbito sócio-cultural, geográfico e temporal.

Em relação ao ponto de vista biológico é ideia assente nesta tese de que a visão biológica do género não é viável, porque assume uma RS machista e patriarcal das RG que destitui à mulher dos seus direitos, põe o homem em vantagem, tal como Beauvoir (2009) sustenta que, historicamente, com o triunfo do patriarcado, o privilégio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos restando à mulher possuir apenas uma força precária, consistente em ser escrava ou ídolo, sem o direito de escolher o seu destino.

Portanto, a pesquisadora entende que a RS biologicista de género ainda constitui um desafio enorme para RG efectivas, embora persista na sociedade no geral e em alguns docentes que ao fazerem parte da sociedade, esta influencia negativamente as suas representações sociais, como se pode ver nas seguintes narrativas dos docentes (DM8, DH14 e DH15):

Género, para mim tem a ver com a sexualidade – tem a ver com género feminino e masculino – não estou agora a escolher a palavra certa mas para mim é isso (DM8).

Género, basicamente é aquilo que caracteriza a partir das características físicas, há uns que apresentam características masculinas e femininas, basicamente é a ideia de género (DH14).

Vou começar a falar assim: é no sentido de diferenciação homem é um género, mulher é outro género. Segundo os conhecimentos que tenho; aprendi assim, entendo género distinguindo os dois elementos, o feminino e o masculino (DH15).

Contrária a estas narrativas e concordando com Baticã (2015), Díaz e Cabral (1998) e Rius (2012), a pesquisadora assume que, género é um conceito recente que tem ganho visibilidade com a finalidade de rejeitar o determinismo biológico. Assim, o conceito de género é relativo às características que se adaptam ao longo do processo de interacção social e que podem mudar com o tempo e de acordo com cada tipo de sociedade. Por conseguinte torna-se importante que a sociedade e neste caso, os docentes substituam a visão de uma relação binária entre sexo e género, a qual está ligada aos papéis ditados pela ideologia patriarcal que perpetua a ideia negativa de que as diferenças fisiológicas entre homens e mulheres justificam a pertinência de diferenças de oportunidades e direitos que, em último caso, não favorecem à mulher, mas sim ao homem.

Concluindo, nesta subcategoria percebe-se que Haraway (1995, p. 221) confirma as narrativas de alguns docentes, quando esta refere que género é “um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta”. Na mesma perspectiva Oliveira de Melo (2011) sustenta que esta conceituação de Haraway é uma enunciação combativa, que procura afastar-se da abordagem determinista biológica que atribui um fundamento binário universal às diferenças entre os sexos.

4.3.1.2 Sub-Categoria: O feminismo e a luta por direitos iguais

Relativamente ao feminismo, uma participante (DM2) mostrou que persistem dúvidas sobre este conceito:

Feminismo não tenho em mente doutora. Acho que são associações que defendem os direitos da mulher não tomando posicionamento, mas defendendo tudo aquilo que são os direitos, os deveres (DM2).

Contudo, para a maioria dos entrevistados desta pesquisa (DM5, DM8, DM9, DH12 e DH17) a essência desta subcategoria conceitual de feminismo é a “luta das mulheres pelos seus direitos” levada a cabo nos espaços públicos e privados, para reivindicar os seus direitos humanos, sociais, laborais e familiares, como as narrativas que seguem demonstram:

Feminismo, eu entendo que seja uma luta em que o grupo de mulheres lutam pelos seus direitos sociais, humanos, no seu ambiente de trabalho, familiar. Eu não tenho assim um conceito direito, nunca tive assim uma paixão ao estudo de feminismo, mas são coisas relacionadas ao meu entender (DM5).

Feminismo é um conceito recente, não vou citar o ano exacto, mas é estilo um movimento social, acho dos anos sessenta e tal/setenta, maioritariamente quando as mulheres começaram a lutar pelos seus direitos, por exemplo, pela igualdade de pagamento pelo mesmo trabalho feito (DM8).

E em relação ao Feminismo iria dizer que é um conjunto de vários movimentos políticos, sociais etc. em prol da convivência humana condigna e por meio do empoderamento feminino e também dos direitos das mulheres (DM9).

Feminismo é uma corrente que luta pelos direitos da mulher. As mulheres se reúnem, descobrem que os seus direitos estão sendo desrespeitados então elas se reúnem, fazem uma organização e vão lutando. Porque os homens não estão muito para aí. Então é uma corrente, não sei se é filosófica (DH12).

Feminismo primeiro por eu ter estudado no Brasil o argumento das mulheres negras no Brasil é lutar a favor dos seus direitos que estão a ser violados pelos homens e pelas brancas. Feminismo em Moçambique estaria a entender como mulheres negras que estão a exigir seus direitos em relações conjugais, na relação homem-mulher e esses direitos estariam relacionados à necessidade de igualdade de género (DH17).

De facto, ainda que as mulheres tenham alcançado certas conquistas, por exemplo o direito ao voto, à emancipação, o direito ao espaço público e aos papéis a ele relativos, na actualidade, as RG mantêm-se como relações de poder, porque continuam sendo assimétricas tal como eram nos tempos do feudalismo. Alinhada às respostas dos docentes entrevistados na presente pesquisa, a pesquisadora confirma que esta luta das mulheres pelos seus direitos, que também conta com o apoio de homens defensores da causa feminista, transcorre em forma de movimentos ou correntes feministas que promovem a oposição das mulheres ao domínio do sistema social patriarcal persistente e já se calculam três fases históricas chamadas de ondas do movimento feminista que, de acordo com Monteiro e Grubba (2017, p. 264), são nomeadamente “A primeira onda que ocorreu entre o final do século XIX e o começo do século XX; a segunda onda, entre os anos de 1960 e 1980 e a terceira onda, entre os anos de 1990 e 2000”.

Ao contrário das posições dos entrevistados acima referidos, outros docentes (DM4, DM10, DH14 e DH15) conceitualizaram feminismo como uma corrente liderada por mulheres que defendem exclusivamente a mulher, uma visão extremista, como denotam as narrativas que seguem:

Bom quando se fala do Feminismo entendo como uma forma de exaltação do género feminino (DM4).

Feminismo penso que é quando há defensores daquilo que são ideais ou posicionamento em relação às mulheres, então eu entendo isso que chamaríamos de feminismo aqueles defensores de direitos ou tudo o que tem a ver com a ala feminina (DM10).

Feminismo é a tendência de caracterizar as coisas pelo género feminino sempre as ideias de uma linhagem feminina (DH14).

Feminismo já entendo do ponto de vista negativo, porque o feminismo nos leva ao extremo. Por exemplo aquilo que vem com “ismo” é sempre de se lançar ao extremo. Porque se se leva a um extremo é porque quer ser superior, mas que quando falo da igualdade estou a olhar para as oportunidades (DH15).

Neste sentido, pode-se dizer que o impacto negativo da ideologia patriarcal machista desvirtua fortemente os reais objectivos da ideologia do feminismo, um facto indicativo de que ainda é longo o caminho a percorrer até a eliminação de posições polarizadas e extremistas que servem para desacreditar a verdadeira intenção dos movimentos feministas. Um exemplo do impacto negativo da polarização da posição social das mulheres na história foi a caça às bruxas, instituída pela Igreja e pelo Estado medievais, dois poderes sustentados por legislação eclesiástica e civil.

A caça às bruxas tinha como fim fortalecer estes dois poderes, através do combate aos praticantes de usos mágicos populares e seguiu duas fases: a de perseguição no sentido restrito e a de caça massiva às bruxas. Destas fases, a segunda afectou profundamente à mulher e foi marcada por um tratamento cruel às mulheres acusadas, as quais eram castigadas, violentadas, deportadas, queimadas na fogueira ou torturadas até a morte (Blazquez, 2011; Whitbourne & Halgin, 2015;).

A pesquisadora concorda com dois docentes entrevistados (DH18 e DH19) no sentido de que o conceito de feminismo deve ser abrangente, porque na luta feminista a interacção de vários factores e actores é decisiva ao permitir a participação de homens e mulheres juntos para a mudança ideológica, tal como dizem os dois docentes:

Feminismo é uma corrente que enaltece os direitos das mulheres na sociedade, promove a participação feminina na sociedade, nas possibilidades que a sociedade oferece em vários sentidos, obrigações, responsabilidades, oportunidades de emprego, equidade, no lar e outras manifestações (DH18).

O feminismo eu penso que é uma ideologia criada para defender os interesses legítimos das mulheres tomando em consideração a construção social, então vem combater esta ideia de que a mulher é inferior em relação ao homem. É uma ideologia criada para defender os interesses da mulher que foi subjugada durante muito tempo em função do seu sexo biológico (DH19).

4.3.1.3 Sub-Categoria: Igualdade de género, oportunidades e relações de poder

O último conceito da categoria um, a respeito do qual os entrevistados expressaram o seu parecer sobre a igualdade de género, propiciou a emergência de duas posições sendo uma no sentido de oportunidades iguais para homens e mulheres e outra como componente das relações de poder. Assim, embora subjectivos, os seguintes conceitos dos entrevistados (DM2, DM5, DH12, DH14 e DH19) enunciam que:

Igualdade de Género para mim é dar as mesmas oportunidades aos homens e mulheres (DM2).

Se alguém diz que a M. não pode fazer essa actividade porque é de homem, porquê a M. não pode fazer isso? O quê que a M. tem de diferente? Além de gerar filhos que é específico de mulher, eu não posso ser uma astronauta, porque sou mulher? Não posso dirigir o país porque sou mulher? Não posso andar de camiões porque sou mulher? Se posso aprender da mesma forma que o homem eu também sou capaz, posso exercer todas as funções que o homem exerce. Ele também não pode exercer a função de gerar, se for questões de conhecimento tenho capacidade de aprender e aprimorar o conhecimento (DM5).

Eu percebo que igualdade de género é a oportunidade que os homens têm e que também possam passar para as mulheres. Então, aí sim em tudo: queira no salário, no trabalho, no descanso, em tudo. Porque às vezes nós podemos como homem dizer “eu vou sair à 6^a-feira”, mas a mulher quando diz aí já é problema, aí não há igualdade de género. Para a igualdade de género ainda precisamos de trabalhar muito, a percepção que nós temos é um paradigma antigo, mas é preciso mudar (DH12).

Igualdade de género seria em termos de oportunidades. Como falei de género masculino e feminino teríamos igualdade de género se por exemplo homens e mulheres tivessem as mesmas oportunidades de emprego, de estudar assim por diante estaríamos num cenário de igualdade de género (DH14).

Igualdade de género eu penso que está relacionada com o conceito do próprio género ou seja homem e mulher terem as mesmas oportunidades e não se olhar necessariamente para o seu sexo biológico e atribuírem papéis não é? Portanto, oportunidade no trabalho, oportunidade de ir à escola entre outras componentes importantes na vida tanto do homem quanto da mulher (DH19).

Os conceitos acima referidos sobre igualdade de género estão em concordância com o conceito plasmado na Política de Género e Estratégia da sua Implementação da República de Moçambique (República de Moçambique, 2018, p. 5) segundo a qual: “Igualdade de género refere-se à ausência de discriminação com base no sexo. Homens e mulheres são tratados de forma igual, gozam dos mesmos direitos e oportunidades”.

Portanto, para a pesquisadora não se pode ainda falar de igualdade de género e oportunidades iguais no verdadeiro sentido, porque há ainda uma discrepância, quer na sua percepção, quer na sua actuação, como demonstram as narrativas de DM5, DH12 e DH14, pois os mesmos estão conscientes daquilo que seria ideal, mas na prática nada acontece em termos significativos.

Apesar de igualdade de género e equidade de género serem dois conceitos diferentes, três dos entrevistados abaixo transcritos (DM4, DH15 e DH18) trouxeram à luz os seguintes conceitos de equidade de género:

Igualdade de género acho que é uma questão de respeitar as necessidades ou as fragilidades de cada género no processo de atribuição das tarefas e actividades (DM4).

Eu não diria que o homem é igual a mulher, que a mulher é igual ao homem ou devem ser iguais, porque mulher é mulher, o homem é homem, a mulher tem as suas atitudes, o seu comportamento, as suas manifestações, agora, não podem ser iguais. A igualdade que eu defendo entre os dois é no sentido das oportunidades, se há uma oportunidade para mim, também tem que se criar para a mulher, mas não no sentido de tirar a sua feminilidade, não estou a querer dizer que eu devo ser superior que ela, nem que ela deve (DH15).

Igualdade de género tem que ver com o respeito das diferenças num contexto em que quer homens ou mulheres têm as mesmas possibilidades, têm mesmas obrigações e as mesmas oportunidades (DH18).

Estes pontos de vista estão em harmonia com a definição inscrita na Política de Género e Estratégia da sua Implementação da República de Moçambique (República de Moçambique, 2018, p. 5) a qual declara:

Equidade de Género é o reconhecimento de que os indivíduos são diferentes entre si e, portanto, merecem tratamento diferenciado, mas que elimine ou reduza a desigualdade. A equidade de género implica uma série de acções que procuram dar um tratamento justo para mulheres e homens. Apesar de a equidade poder ser um meio para alcançar a igualdade, estes conceitos não são sinónimos.

De todos os participantes desta pesquisa, uma entrevistada (DM6) se destacou ao reiterar as relações de poder, a diferenciação de papéis e o acesso aos recursos como sendo aspectos interligados ao conceito de igualdade de género, como pode se ver na seguinte narrativa:

Igualdade de género é mais associada a esta diferenciação de papéis. Mas, mais do que esta diferenciação de papéis a relação homem-mulher se desenrola e entra aqui também a questão de poder, quem é que tem poder entre homem e mulher e como é que o acesso aos vários recursos é feito em benefício ou em prejuízo de um deles (DM6).

A resposta da DM6 acima corrobora com o pensamento de Ribeiro (2016), que faz notar que no mercado de trabalho os homens estão em posições hierarquicamente superiores, têm os salários mais elevados e uma participação maior em termos percentuais, sendo comum observar mulheres com diplomas universitários em ocupações hierarquicamente inferiores. A pesquisadora concorda com a participante em causa e com o autor acima mencionado e defende que, apesar de as mulheres serem estatisticamente a outra metade no mundo e de estarem a

ingressar no mercado de trabalho, no contexto laboral elas continuam em situação de desigualdade de género, um facto importante a ser tido em conta para a compreensão sobre as relações de poder, diferenciação de papéis e o acesso aos recursos no local de trabalho tendo como ponto de partida a equidade de género.

4.3.1.4 Sub-Categoria: Relações de poder e relações de género no âmbito do trabalho docente na FACED-UEM

Com vista a contextualizar os conceitos de género, feminismo e igualdade de género no âmbito das RG no trabalho docente na FACED-UEM a pergunta dirigida aos participantes associada ao objectivo específico um e foi enunciada como questão Q 1.2: com base nos seus conceitos acima, como é que são as relações entre, as docentes e os docentes na FACED-UEM? Como resultado da análise das respostas, os entrevistados mostram a sua percepção ou RS sobre as RG no contexto de trabalho, que está em estreita conexão com os conceitos analisados nas três sub-categorias anteriores.

De um lado nesta sub-categoria constatou-se que as relações laborais de género na FACED-UEM, do ponto de vista subjectivo dos docentes, são de equilíbrio e igualdade de género. Por outro lado, do ponto de vista objectivo são de desequilíbrio, devido à influência negativa das relações de poder patriarcais.

O ponto de vista subjectivo sobre as relações laborais de equilíbrio é definido pela consciência dos docentes sobre a existência na FACED-UEM de igualdade de género na realização de trabalhos de docência, conforme os discursos dos entrevistados (DM3, DH13 e DH20) a seguir:

Eu penso que não há discriminação, há muita abertura. Vou falar no meu caso, a mesma forma como eu me relaciono com os homens -estamos a falar da componente profissional- é a mesma forma como eu me relaciono com as mulheres independentemente da orientação sexual ou do género. O que nós buscamos aqui são as competências, então, acredito que as relações são as melhores possíveis (DM3).

As relações entre os docentes à nível da FACED eu chamaria uma relação de cordialidade, respeito e de valorização, porque provavelmente por sermos docentes já temos uma abertura, outra percepção, com relação às docentes, o que nos prepara sobremaneira por sermos académicos para acomodar e aceitar de bom grado às docentes como companheiras, no mesmo standard que os docentes, a relação é de valorização deste capital também intelectual (DH13).

As relações de género pelo menos para o departamento onde tenho passado muito tempo, pode haver um e outro desafio são saudáveis. Lembro-me que na construção dos horários quando estava com o Director do Curso havia uma nossa colega e por causa da gestação tinha feito um pedido, tivemos que acautelar este pedido. Temos colegas que são mães recentemente, então não podem vir todos os dias à faculdade e as suas aulas sempre tendem a decorrer num período em que ela pode sair de casa quando já amamentou o filho, vem trabalhar e depois volta para casa, então esses elementos me levam a crer que a relação de género no departamento é saudável (DH20).

No mesmo diapasão, a igualdade observa-se também na ocupação dos cargos de chefia, conforme narram os entrevistados (DM1, DH14, DH18 e DH19) a seguir:

Para mim há igualdade, quando eu vejo homens e mulheres a competirem em pé de igualdade, temos mulheres que são directoras de alguns sectores, temos mulheres que são chefes de departamento, temos homens que são chefes de departamento, há igualdade, particularmente não vejo situações de desigualdade entre homens e mulheres (DM1).

Eu acho que por causa de um pouco de formação se há desigualdade não consigo notar muito. Se ocorrem desigualdades seria de formas um pouco mais subtis. Eu acho que há igualdade de género. Por exemplo, nos cargos, temos mulheres assim como homens. Na história da nossa faculdade já tivemos uma directora da faculdade, agora são homens, acho que, se concorrer uma mulher dependendo do seu manifesto pode ganhar, a desigualdade de género tende a estar escondida se é que existe (DH14).

Na FACED há uma abertura às oportunidades. Até do ponto de vista de legislação por parte de mulheres provavelmente a maior carga é de docentes femininas, hoje provavelmente haja um equilíbrio diferente dos anos anteriores. Tem-se o preconceito que é cultural na minha percepção a questão de superioridade, mas agora vem perdendo espaço pelas oportunidades que as mulheres vão ganhando, uma das experiências anteriores a Directora da Faculdade era uma mulher, maior parte do corpo directivo é composto por mulheres e é uma forma natural de manifestação de igualdade de género (DH18).

A FACED cresceu muito em relação a igualdade de oportunidades: temos agora muitos docentes do sexo feminino que ocupam cargos relevantes de chefia e não se olhou para o seu nível biológico, mas sim nas suas competências. Muitas das vezes olhava-se a mulher e dizia-se logo que não é competente, mas estão a executar com zelo e dedicação o seu trabalho em função do reconhecimento de que a mulher também tem competências. Tanto a mulher, tanto o homem parecem ter boas relações, não se nota um complexo de superioridade e nem de inferioridade do homem e da mulher (DH19).

Analisadas as respostas dos docentes acima, a pesquisadora observou que o ambiente de trabalho académico pesquisado influencia para a sua tomada de consciência em favor da igualdade de género e a sua posição concorda com Scoz (2013) que afirma que um enfoque em questões ligadas ao ensinar e ao aprender, em qualquer nível de ensino, pode conduzir à transformação social, não só pelo debate e pela análise objectiva dos problemas, mas também pela acção pontual dos protagonistas do processo, onde os psicopedagogos possuem um papel no debate, com um potencial de desencadear mudanças significativas. Esta convergência entre a ideia do autor acima e o ponto de vista dos docentes acima, relativamente a operacionalização dos conceitos de RS ligadas à igualdade de género no contexto laboral académico pesquisado mostra que, na FACED-UEM, os docentes têm consciência de que as suas relações pautam-se pela igualdade de género.

O ponto de vista objectivo sobre as relações laborais de desequilíbrio é definido pela percepção pelos docentes de que a desigualdade de género é um fenómeno enraizado socialmente que também repercute na FACED-UEM, apesar de se saber que as RS alicerçadas em determinismos patriarcais biológicos ligados à desigualdade de género agravam as consequências a priori negativas da condição das mulheres e por vezes também para os homens.

A maneira como percebemos a realidade tem um impacto na construção das relações interpessoais de poder/domínio, de discriminação, de marginalização, de igualdade ou de desigualdade.

Na presente pesquisa, assinalamos a existência de desigualdade de gênero que se manifesta através da fraca indicação de DMs para ocuparem cargos de chefia, desvalorização das suas opiniões nas reuniões, machismo e preconceito contra as docentes que acabam ficando em segundo plano, como se nota nos seguintes relatos objectivos de alguns docentes (DM5, DM6, DM8, DH12, DH16 e DH17):

Nós nascemos nas sociedades africanas em que fomos educadas para ser mulher e cumprir todas as orientações em uma família de cozinhar, dizer que o homem é homem porque é chefe da família é quem pode, por mais que a mulher saia para o trabalho. A FACED deve ter cento e alguma coisa de trabalhadores, desses não sei qual é a fasquia de mulheres que ocupam lugares de pódio: poucas mulheres. Então, é porque existe alguma coisa aqui no meio (DM5).

Na FACED aparentemente as relações são de iguais, porque se olharmos para as funções de chefia, nós encontramos a mulher em cargos de chefia, mas também importa é ir ao fundo da questão o que é que motiva a indicação destas mulheres para o cargo de chefia, é simplesmente para o inglês ver que estamos numa situação de paridade de género, ou elas estão lá porque de facto mostraram que são capazes? No exercício dessas funções há alguma diferença na dinâmica e funcionalidade da organização (DM6).

Aqui na faculdade eu noto machismo, os homens são machistas. Em que sentido? Por exemplo, uma pessoa está numa reunião, nas apresentações, nos debates e mesmo nas opiniões são mais levadas em conta as opiniões quando vêm de um homem do que de uma colega, mesmo que ela seja especialista. Outro exemplo, eu sou especialista de uma área, o colega pode pegar as palavras dessa colega do género feminino e diz de outra forma, com um ponto e uma vírgula e é levado em consideração, quando você [colega do sexo feminino] foi quem trouxe essa ideia (DM8).

Nós aqui estávamos a trabalhar com uma senhora, agora ficamos sozinhos, porque também o curso mesmo tem poucas mulheres. Eu entendo que as relações são boas, apesar de que existem ainda preconceitos. Nós lutamos: porque somos docentes temos que perceber que o mundo mudou, mas ainda existem muitos preconceitos (DH12).

Em termos de relações de género ainda não é o desejado, porque as mulheres sempre continuam quase a andar um pouco à reboque do sexo masculino. Por exemplo, em termos de ocupação de cargos de chefia, embora pouco a pouco tentem equilibrar-se, ainda não chegamos “à perfeição”. Em termos de relacionamento, por exemplo, quando estamos reunidos sempre há uma tentativa às vezes de abafar a ideia que é proposta por uma pessoa do sexo feminino, neste caso como quem diz “ah, você também essa sua ideia é não certa”, mas pouco a pouco as mulheres com a sua astúcia e inteligência estão a conseguir alcançar o seu próprio lugar (DH16).

Eu acho que há uma relação não vou dizer que de distanciamento, mas, por causa de questões culturais, quer dizer, eu tenho que me dirigir, por exemplo, à dra X¹, dra X², dra X³, portanto, dra X⁴. com um pouco de reticência porque eu sei que primeiro são mulheres e pela nossa cultura eu não posso chegar é pá, encontrei aqui o dr Y¹. estou a bater um papo “é pá como é” eu tenho que ter reservas quando o assunto é falar com a dra, com as minhas colegas, porque tem que prevalecer nessa nossa relação a questão cultural, como moçambicano, então há sempre este pequeno recuo (DH17).

Estas falas denotam que as RG são ditadas por questões culturais e pelo machismo, que faz com que se considere o homem mais lógico e poderoso, apesar do esforço que está a fazer-se

para o alcance da igualdade de gênero. Dentre os entrevistados, um grupo afirma que existe igualdade de gênero no trabalho e outro aponta que existe desigualdade de gênero nas relações entre docentes.

Em vista das percepções objectivas, referentes à prevalência da desigualdade de gênero patente nos relatos preocupantes dos docentes acima, a pesquisadora entende que seja urgente a sua eliminação e corrobora com as ideias de Almeida (2013), o qual afirma que quando se impõem para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica-se na existência de uma ditadura de gênero. Esta leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica culturalmente edificada na qual as tarefas masculinas são vistas como do primeiro nível e as femininas do segundo grau.

4.3.2 Categoria: Influência do contexto sócio-cultural nas representações sociais sobre as relações de gênero dos docentes da FACED-UEM

A segunda categoria de análise engloba as respostas dos entrevistados a três perguntas do objectivo específico um. As respostas dos docentes derivaram três sub-categorias que se discutem nos parágrafos que se seguem.

4.3.2.1 Sub-Categoria: discrepâncias entre o contexto social e o contexto laboral

Esta subcategoria reúne as respostas dos entrevistados à pergunta Q 1.3: relativamente às relações gênero como tem-se posicionado fora e dentro da FACED-UEM? Nesta pergunta obteve-se como resultado que as RS sobre as RG dos docentes homens tendem a ser influenciados pelo contexto social, conforme indicam as posições de alguns docentes (DM10, DH11, DH12, DH14, DH18 e DH19):

Fora da comunidade académica, ainda encontramos uma sociedade machista até certo ponto, em que sempre pensa-se que determinadas actividades devem ser realizadas por homens ou porque algumas mulheres não têm a capacidade ou competência de desempenhar alguns cargos ou mesmo exercer algumas actividades. Na academia não vejo tanto isso, mas na sociedade precisamos de consciencializar a nossa comunidade, régulos, líderes comunitários, para que possamos pensar de igual maneira, porque a diferença é dos sexos, mas as actividades desde que a mulher ou o homem sejam capacitados, ambos podem estar a exercer a mesma actividade (DM10).

Olhando para este pressuposto de equidade de gênero claramente que há diferenças na Universidade há esta luta pela equidade. No entanto, quando estamos em casa as coisas tomam outro posicionamento, justamente pela forma como fomos educados. Quando eu estou aqui na Faculdade eu faço as coisas do mesmo jeito que os outros colegas, mas quando estou em casa há uma tendência que eu faça algumas coisas por ser homem e as mulheres tenham que fazer outras coisas por serem mulheres (DH11).

Aqui é um lugar de trabalho, a gente tenta colocar a igualdade, mas fora não é assim que acontece. Eu tenho experiência, por causa da minha esposa; quando eu chego e ela ainda não chegou, eu exijo a ela. Vou dar exemplo, dia 7 ela pediu, eu disse “ok, pode ir, não tem problema” mas, depois a dada altura

eu comecei a exigir “onde está? Não volta?” há uma pequena diferença por causa da conjuntura cultural, mas eu entendo que está errado (DH12).

Sim, bem lá fora a manifestação da desigualdade de gênero é um pouco mais do que aqui dentro é o que eu percebo, por exemplo, na igreja -um sítio onde eu frequento- há uma tendência de dar-se cargos importantes a homens do que a mulheres, eu sinto isso a nível da governação nacional tem mais homens que mulheres, lá fora a desigualdade de gênero tende a manifestar-se mais do que aqui dentro (DH14).

A FACED é um ambiente profissional onde as relações têm um protocolo que deve se seguir, temos regulamentos internos que favorecem as questões de relações de gênero. As questões de igualdade em contextos fora da FACED que têm que ver com a família, o cunho cultural pesa muito e às vezes mantêm-se aqueles padrões tradicionais de superioridade do homem, da supremacia masculina, nos diálogos e até nos comportamentos, aquela imagem de responsabilidade do pai que é difundida para os filhos e que acabamos respeitando (DH18).

Honestamente falando é diferente. Aqui, talvez por ser um contexto académico e somos muito guiados por algumas políticas que são muito específicas. A nossa universidade tem uma política de gênero e tem aspectos que estão muito enraizados na própria cultura académica e fora do contexto académico tem um conjunto de conceitos e de ideias que estão muito enraizadas naquele contexto. E em algum momento nós somos influenciados pelo contexto de lá fora e somos influenciados em função do contexto daqui, mas o reconhecimento do valor da mulher na sociedade não deve ser pelo facto desses contextos serem diferenciados (DH19).

Na sua perspectiva Moscovici (1988) apresenta três tipos de RS: hegemónicas, emancipadas e polémicas. As RS hegemónicas caracterizam-se por um alto grau de consenso entre os elementos de um grupo social, comunidade ou sociedade estruturada e onde existe a partilha pacífica, mas também coerciva de ideias ou interesses, sendo possível a relação inconvulsa. O segundo tipo é o das RS emancipadas, cuja característica é a de não terem um carácter uniforme ou hegemónico e de surgirem entre subgrupos específicos, sendo caracterizadas por cada subgrupo trazer uma nova ideia ou forma de pensar sobre um fenómeno, embora haja coexistência entre os subgrupos. O terceiro tipo é o das RS polémicas, que emergem entre grupos nos quais sobressaem ideias divergentes e que tendem a conduzir a relações sociais conflituosas.

Olhando para a presente pesquisa e para a classificação acima de Moscovici, nesta subcategoria, nota-se que as atitudes e práticas dos docentes são permeáveis ao contexto social, visto que, pelas suas respostas, os entrevistados tendem ao tipo de RS hegemónicas, onde observamos um alto grau de consenso com a cultura machista da sua comunidade/sociedade como resultado da influência recebida de uma educação patriarcal. Portanto, a partilha ou interação social é pacífica, mas também coerciva de ideias ou interesses sócio-culturais em que eles aceitam as relações de poder dominantes e tendentes à potenciar a desigualdade de gênero, sendo que esta aceitação individual cumpre com a função de tornar as relações sociais inconvulsas ou harmoniosas.

A pesquisadora assume uma posição crítica relativamente a dos docentes que mostram um alto grau de consenso com a cultura machista da sua comunidade/sociedade, apesar de reconhecer que as suas representações resultam da influência recebida de uma educação patriarcal, nos espaços sociais, tanto nos privados, como nos públicos, onde a desigualdade nas RG comporta aspectos negativos, que devem passar por uma mudança individual e colectiva consciente, crítica e emancipatória. Este posicionamento da pesquisadora neste debate é reforçado por Adichie (2015, p. 33) que explica:

Ensinamos as meninas a encolher-se, a diminuir-se, dizendo-lhes: você pode ter ambição, mas não muita. Deve almejar o sucesso, mas não muito. Senão você ameaça o homem. Se você é a provedora da família, finja que não é, sobretudo em público. Senão você estará emasculando o homem. Porque, então, não questionar essa premissa?

De acordo com Adichie (2015), existem leis e acções quotidianas que contribuem para que as relações de poder continuem prejudiciais à mulher, tanto no contexto do trabalho, como na sociedade, visto que somos seres sociais e internalizamos as ideias, os valores, os costumes através de socialização. Ainda que se ensine à mulher a dizer não à opressão patriarcal machista, a realidade é mais complexa, porque sendo seres sociais internalizamos as ideias através da socialização.

A mesma pergunta apresentada nesta subcategoria derivou outro posicionamento diferente por parte de docentes cujas RS sobre as RG não sofrem variações, portanto permanecem imutáveis tanto no contexto social, como no local de trabalho, sobretudo em docentes mulheres, tal como reflectem as posições dos docentes (DM1, DM4, DM7, DM9, DH13 e DH16) nas seguintes respostas:

Não tem sido diferente, em termos de direitos, por exemplo, a questão de ter que trabalhar fora de casa, na minha casa é igual, meu esposo trabalha fora de casa eu também, então o posicionamento que eu tenho tanto aqui como fora em relação a questões de género é o mesmo (DM1).

Felizmente nos lugares maioritariamente onde tenho convivido há muita concepção há muito respeito desses aspectos do género, então, eu também tenho procurado ser coerente na minha forma de estar em relação ao género (DM4).

Não, porque eu cresci num ambiente em que eramos meninas e meninos e os meus pais valorizaram meninos e meninas. Então eu tenho a mesma prática, valorizo meninos e meninas na escola, valorizo homens e mulheres no trabalho, na sociedade, e também na família (DM7).

Desde que eu comecei a interiorizar estas questões de relações de género e ver o quanto as mulheres ficaram durante muito tempo em desvantagem em relação aos homens, tenho pautado por um comportamento que não diferencia o meu ser na Faculdade e fora dela. Procuro deixar claro que devem

ser dadas oportunidades iguais a homens e mulheres. Como docente na sala de aulas faço com que eles se consciencializem que tem que haver essa equidade de género. Se vejo que estão a responder mais mulheres eu digo “não, agora vamos ouvir também os homens”. Então, tento no máximo possível equilibrar não diferenciar quando estou na faculdade e quando estou fora dela (DM9).

Esta questão já tem algo a ver com a minha concepção como indivíduo, mas ao mesmo tempo eu como colega de docentes sobretudo do sexo feminino, muito cedo aprendi a ver este valor da mulher, ligado às minhas crenças religiosas e culturais. Cresci a perceber do que é que efectivamente elas são capazes. Neste processo de trabalho não seria diferente também, porque senão estaria a ser contraditório se eu valorizasse numa determinada área e depois lá fora tivesse uma postura diferente. É verdade que há um pequeno diferencial aqui tratando-se de um âmbito académico, as mulheres estão mais preparadas a ponto também de eu ter que olhar para elas e dizer “sim senhora eu tiro o chapéu” (DH13).

Começando por fora mesmo na minha família a minha esposa, quase todas as opiniões tanto as minhas assim como as dela são válidas e acontece um pouco na nossa família. Agora, no local de serviço é uma luta que ainda está a ser travada, mas pouco a pouco as mulheres estão a conquistar o seu espaço, porque temos um bom número de colegas com uma grande capacidade, visão de análise que todos nós percebemos que realmente as suas opiniões são válidas o que fazem não é diferente daquilo que nós como homens estamos a fazer e em conjunto estamos a alcançar esse sucesso (DH16).

Para interpretar as narrativas acima referidas a pesquisadora se sustenta em Hooks (2018), que diz que as nossas acções baseiam-se no conhecimento de uma perspectiva específica, dentro de uma ideologia implícita que regula os nossos pensamentos, discursos e práticas. É com base nisto que a teoria feminista inicialmente tinha como principal objectivo elucidar, tanto às mulheres como aos homens, o funcionamento do pensamento sexista e avançar as propostas para a mudança nas pessoas. Para a efectivação da mudança, a ideologia feminista visa criar condições para uma educação teórica universal feminista, tanto na educação pré-escolar para as crianças de ambos os sexos, como no contexto comunitário para as mulheres e homens, pois a educação feminista de massas é um instrumento de luta contra a ideologia patriarcal que deve ser levada a cabo através da palavra académica e outras formas que criem acesso a multidões que não têm habilidade para ler a maioria dos livros feministas.

4.3.2.2 Sub-Categoria: Diferenciação de direitos e deveres entre docentes mulheres e docentes homens

Em relação à pergunta Q 1.4: considera que na FACED-UEM as docentes mulheres e os docentes homens têm os mesmos direitos e obrigações nos trabalhos que realizam? nas narrativas das entrevistadas (DM2, DM3, DM6 e DM7) emergiu o consenso de que aos docentes homens e mulheres é-lhes conferida a mesma protecção dos seus direitos e ambos cumprem os mesmos deveres laborais e, portanto, não existe desigualdade de direitos e deveres devido ao género na FACED-UEM, conforme mostram as seguintes narrativas:

Têm os mesmos direitos, têm os mesmos deveres, agora não sei se são respeitados. Uma coisa é ter e outra é fazer valer isso (DM2).

Acredito que sim, porque em todas as comissões que eu já trabalhei, quando se percebe que o número maior é de homens há sempre uma tendência de dizer que, temos que integrar mulheres, tem que haver equilíbrio. Não existem tarefas que é melhor deixarmos para os homens fazerem. Não há discriminação. Eu vi que nas eleições para a direcção da faculdade tínhamos mulheres que concorriam, quer dizer que há espaço. Nós já tivemos uma liderança do sexo feminino (DM3).

Considero que sim. Apoiada na estrutura do horário, consigo ver homens e mulheres em igualdade de circunstâncias. Poderíamos pensar eventualmente que haveríamos de colocar as mulheres em relação principalmente ao pós-laboral, nós temos muita mulher que é mãe, esposa então poderíamos ter a concepção no processo de elaboração dos horários que seria conveniente colocar as mulheres logo na primeira hora, mas é normal teres uma mulher a fazer as últimas horas no horário, eu concluo que homens e mulheres na faculdade estão em igualdade (DM6).

Me parece que sim. Eu sinto que sim. Estou na UEM há algum tempo e sinto isso, sim (DM7).

Exceptuando as falas de alguns docentes (DM4, DM8, DH11, DH12 e DH17) como veremos mais adiante, outros entrevistados (DH14, DH16 e DH20) relataram que, na realização das tarefas, não há distinção de género e que existe igualdade de direitos e deveres na FACED-UEM, mas é importante que se oiça o sentimento das próprias docentes na primeira pessoa. Também as entrevistadas disseram que, apesar delas terem competências para trabalharem nas comissões a sua representação é reduzida, conforme exemplificam as narrativas a seguir:

Eu penso que sim, somos regidos pelo mesmo regulamento, não sei elas podiam dizer na primeira pessoa o que é que sentem. Bem, elas podiam dizer melhor na primeira pessoa o que é que sentem, mas eu não vejo muita desigualdade (DH14).

De princípio temos os mesmos direitos e os mesmos deveres em termos da realização dos trabalhos, mas aí está, em termos de representação a mulher ainda está um pouco atrás, porque quando se cria uma comissão noto que há poucas mulheres em termos de participação que são convidadas a estar numa comissão para opinarem as suas ideias, mas pouco a pouco estão a alcançar o seu espaço porque, já existem, nesses poucos lugares mulheres que têm mostrado com a sua inteligência (DH16).

Eu acredito que sim, têm os mesmos direitos, têm as mesmas obrigações. Lembro-me de ter participado numa comissão em que a coordenadora era uma professora e voltei a participar num outro momento em que tínhamos um homem como coordenador, isso mostra os mesmos direitos e os mesmos deveres. Dependendo da tarefa, vai diferenciar, por questões do género, como é que uma mulher gere de como é que um homem gere. Quando era uma mulher nós sentíamos que havia muito mais paciência que é típico do género feminino, mas quando passou para o lado masculino tivemos que nos adaptar (DH20).

As respostas acima são secundadas pela Carta dos Direitos Humanos das Mulheres (CEDAW, 1992), na sua Recomendação número 19 sobre a violência contra a mulher, de 29 de Janeiro de 1992, no artigo 11, a qual desencoraja todas as formas de violência baseada no género no contexto laboral e também pelo nível cultural académico que os docentes possuem. Concordamos com esta recomendação porque ela é um ponto de partida para a criação da igualdade de género no trabalho e a eliminação da discriminação da mulher trabalhadora.

Os pontos de vista dos docentes (DM4, DM8, DH11, DH12 e DH17) exceptuados no resultado anterior, referentes à pergunta Q 1.4: considera que na FACED-UEM as docentes mulheres e os docentes homens têm os mesmos direitos e obrigações nos trabalhos que realizam?

Distanciam-se, pois estes relataram que existe desigualdade de direitos e deveres entre docentes mulheres e docentes homens na FACED-UEM, ligada à influência do estatuto social da mulher, à sobrecarga de trabalho para os docentes em comparação com as docentes, às diferenças intergeracionais e à natureza machista da sociedade moçambicana, como pode-se ler nas seguintes respostas:

Direitos e obrigações não diria tanto assim. Olhando para a mulher aquilo que é seu estatuto dentro da sociedade que acaba influenciando no contexto laboral, então não há mesmos direitos não há mesmas obrigações, porque essa mulher sai de uma família e as responsabilidades que ela carrega acabam influenciando até no seu processo no âmbito laboral (DM4).

Em relação a como nos são exigidas as coisas vejo diferenciação, não de género, senão de só focarem as coisas em determinados docentes, a título de exemplo, veja nestas tabelas, são apresentações veja meu nome vê, estou em três comissões vê? Tanto da graduação como da pós-graduação uma pessoa podia dizer “ah, é porque talvez não trabalham” não, eu aqui estou a ver exploração. Há muitos mais docentes que não fazem as coisas, mas continuam ganhando o seu salário íntegro e até às vezes com regalias, porque só estão em actividades que são remuneradas (DM8).

Têm os mesmos direitos e obrigações, mas sinto que, de alguma forma em termos de carga de trabalho os homens têm sido mais sobrecarregados que as mulheres, os homens é que são pressionados a darem maior gás em detrimento das mulheres pensa-se que as mulheres têm que voltar cedo, têm crianças, embora estejam pré-estabelecidos os mesmos direitos e obrigações, sinto que de alguma forma oscilam de acordo com o género (DH11).

Estamos na Faculdade, estamos na academia, falado isso parece, mas no fundo, eu não vejo que haja essas igualdades ali, porque eu lembro-me que tínhamos uma directora que era uma mulher, então quando fizesse alguma coisa, os comentários eram “ah, é mulher!” então eu não vejo que haja igualdade nisto, apesar de que está-se a fazer um esforço, porque temos uma ala antiga que continua com regras do paradigma anterior. Hoje em dia temos gente nova que está a entrar com novos paradigmas, então temos esta luta, mas vamos ultrapassar (DH12).

Não é porque na lei da UEM está dito que a mulher tem que estar desfavorecida e o homem favorecido! A lei está escrita igual para todos, mas há uma questão cultural que paira: a sociedade moçambicana é machista por natureza, não vamos querer tapar o sol pela peneira, portanto por causa deste machismo que voltou-se cultural ainda que seja algo nocivo sempre tem essa ideia de que alguma coisa tem que ser feita a mais pelo homem e, alguma coisa tem que ser feita a menos pela mulher, há uma espécie de mini consideração para a mulher e mais consideração para o homem (DH17).

Os pontos de vista acima indicados mostram o quão ainda é importante termos em consideração a influência sócio-cultural, o nível de escolaridade, o local de origem dos entrevistados, a exposição a ambientes multiculturais como factores que podem ter influenciado e prejudicado a forma de percepção da igualdade de género no trabalho, pois a inserção laboral historicamente ocorreu de um modo diferente para mulheres e homens, por influência da diferença dos papéis sociais ditada pelos estereótipos de género que são prescritos de acordo com as relações patriarcais de poder.

Portanto, observamos neste resultado que os docentes ressaltam que, apesar de a FACED-UEM envidar esforços em prol da igualdade de género ainda se atribui às DMs um estatuto social

subalterno, de carácter patriarcal, que influencia negativamente no desenvolvimento de relações de igualdade de género neste contexto laboral.

O posicionamento destes docentes converge com o de Adichie (2017), segundo o qual a RS dos estereótipos de género está negativamente enraizada nas pessoas. Para resolver este problema a autora recomenda que se dedique ao ensino sobre a autonomia e não os géneros masculino e feminino como inversos em termos de deveres e direitos.

4.3.2.3 Sub-Categoria: A valorização do trabalho realizado pelas docentes e a prevalência do machismo no local de trabalho

Da pergunta Q 1.5: considera que na FACED-UEM o trabalho feito por docentes mulheres e por docentes homens é valorizado da mesma maneira? emergiram respostas divergentes que apresentamos e discutimos nesta sub-categoria. Cinco docentes mulheres (DM2, DM3, DM6, DM7 e DM9) deram parecer positivo, tendo confirmado que existe igualdade de género na FACED-UEM em termos de valorização do trabalho realizado por docentes de ambos os sexos, porque dá-se primazia ao bom desempenho laboral, independentemente do sexo de quem o faz, havendo por vezes situações em que há uma grande representatividade feminina:

Eu acho que tem muito a ver com a área se calhar, por exemplo no Departamento de E. de A. é muito valorizado, porque a questão do género está muito reflectida lá (DM2).

A valorização se limita na qualidade do trabalho. Os nossos estudantes, nós não olhamos se é uma menina, a primeira coisa que faço é pegar numa prova faço a correcção, dou a nota, depois é que vejo quem é. No trabalho não é assim; quando recebo um trabalho do A. ou da X vejo a qualidade do trabalho. Evidentemente que vou ter que considerar o da colega, não porque é do sexo feminino ou masculino, mas porque apresenta uma qualidade desejável (DM3).

Acredito que sim, porque nós somos avaliados pelos mesmos indicadores. A avaliação de desempenho não tem uma componente subjectiva que nos mostra que estes critérios são aplicados por ser mulher. Os instrumentos de avaliação são os mesmos para todos, mas eventualmente há situações em que nós ponderamos, o factor género entra na equação, então, temos sim este instrumento que é objectivo na avaliação do desempenho, mas na tomada de decisões há ponderação tendo em conta o género (DM6).

Penso que a academia é forte e geralmente as pessoas expressam esta fortaleza do ponto de vista académico e há uma tendência natural, eu penso, para valorizar o trabalho dos homens e o trabalho das mulheres nos mesmos termos, nos mesmos moldes (DM7).

Acho que sim. Temos ao nível de gestão de vários departamentos ou secções homens e também mulheres. Por exemplo, se temos uma chefe de departamento, uma directora-adjunta para graduação, aquilo que ela disser ou o que ele disser tem que ser acatado. Penso que os docentes não deixam de cumprir a orientação porque é duma mulher ou só cumprem porque é dum homem, penso que todos eles são valorizados (DM9).

No mesmo diapasão, dois docentes homens (DH14 e DH18) deram parecer positivo, um deles centrado nos resultados do trabalho e outro a testemunhar a participação massiva de mulheres na liderança, como atestam os seguintes relatos:

No cómputo geral acho que sim. A pauta vai seguir todos os trâmites, nas estatísticas respondemos da mesma forma provavelmente acho que se a parte feminina tem alguma dificuldade se calhar seja por causa das actividades que desempenha fora do lugar de trabalho provavelmente esteja a influenciar mas acho que elas podem dizer na primeira pessoa, mas acho que é valorizado o trabalho tanto delas como deles (DH14).

Estou aqui há sensivelmente 7 a 8 anos, na maioria dos casos trabalhos de mulheres que estão na linha de frente na maioria dos casos, as comissões de trabalho, as apresentações das comissões de trabalho pelo menos das que eu participo têm maior representatividade feminina. São poucos os casos em que são os homens que dirigiam essas comissões, a directora do meu curso é uma mulher, a directora da pós-graduação é uma mulher, a directora da graduação é uma mulher, então são saídas possíveis (reais) do espaço que a mulher vem tendo ultimamente (DH18).

As narrativas dos entrevistados acima corroboram com a ideia feminista pós-colonialista de Sunday Adetunji Bamisile (2013) ao citar a obra *Motherism*, da académica nigeriana Acholonu (1995) na qual contesta-se veementemente o facto de que, durante o período pré-colonial nas sociedades tradicionais africanas as mulheres estavam em desvantagem em relação aos homens. Portanto, nesta tese embora a amostra não discorde que actualmente existe desigualdade nas RG, conciliamo-nos com a concepção destes autores de que a inferioridade feminina foi trazida pela ideologia dos colonos cristãos e islâmicos, que estrategicamente destruíram a coexistência coesa e complementar entre géneros que já existia nas sociedades africanas pré-coloniais, um pensamento com o qual Acholonu rejeita a tese da aceitação cega em África do feminismo ocidental. Com base numa coesão pré-existente em África, esta académica propõe uma visão holística da distribuição *Motherist* das tarefas, como se observa nas respostas dos entrevistados.

Para a mesma pergunta, emergiram respostas divergentes, através das quais alguns docentes apontaram a existência de machismo na FACED-UEM ao afirmarem que as RG neste contexto laboral estão sob o efeito negativo da influência sócio-cultural patriarcal, porque persiste alguma percepção de que a mulher docente é menos inteligente e é incapaz de contribuir com as suas ideias e seu trabalho, conforme depreendem as falas dos docentes (DM5, DH12, DH16, DH17 e DH19), nos seguintes depoimentos:

A mulher é que tem que se empenhar, a mulher é que tem que ir a luta, é que tem que ter garra, é que tem que conquistar o seu espaço, não é esperar que alguém vai descer do Céu e dizer “M. o teu pódio está ali”, não se conquista o pódio sentado, precisa lutar com garra e não ter medo de nada (DM5).

Eu acho que não. Porque a nossa sociedade ainda é machista. Dou este exemplo da vida real: apanhei um autocarro que ia para Manica, quem estava no volante era uma mulher, alguns senhores desceram; disseram: “eu não posso ser dirigido por uma senhora num autocarro, eu não confio”. Quer dizer que, se fosse homem ia dizer que “sim, confio”. Então, eu acredito que diante do trabalho feito por mulheres, mesmo aqui na faculdade, há pessoas que ainda duvidam, apesar de que foi demonstrado que quanto à capacidade é tudo igual. Nós ainda continuamos com tabus (DH12).

O trabalho que é feito pelos homens e pelas mulheres teoricamente é valorizado, mas na prática não, por causa do machismo em alguns homens na nossa Faculdade e quando uma ideia sempre vem da parte

feminina é diferenciada em relação a opinião de um homem. Alguns homens ainda não percebemos que a mulher é inteligente, também pode dar uma ideia que ilumina todo o colectivo, tem sido uma luta, pouco a pouco podemos chegar a uma situação em que cada um meta a mão na consciência (DH16).

Não é da mesma maneira. Novamente vem a impactar esta visão sociocultural, pode parecer estranho, mas a gente não tem como discutir a ciência sem trazer esta questão da cultura, porque igualdade de género na Europa e na América não é a mesma visão que se tem em Moçambique e na África. Então, o que diferencia entre o ocidente e a África subsaariana é a questão cultural que permeia na atitude, no consciente e no subconsciente do homem, que ainda tem essa ideia de que ele tem que estar na frente de tudo, isso vai impactar também na academia (DH17).

Eu acho que sim e não, porque pode até ser uma valorização negativa. Já tive situações em que observei que alguém conseguiu fazer uma coisa e era mulher, então as pessoas disseram “wow, até aquela mulher conseguiu”. Para mim foi uma espécie de discriminação positiva, na medida em que se reconhece, ao mesmo tempo se desvaloriza o facto de ser mulher. Então, podemos dizer que há discriminação positiva e valorização negativa (DH19).

A pesquisadora percebe que nas narrativas acima, as RS dos docentes sobre as RG têm um carácter crítico emancipatório, pela pertinência das suas reflexões sobre o contexto pesquisado. Portanto, os docentes entendem que na FACED-UEM prevalece o efeito negativo das conexões entre a ideologia patriarcal machista e as práticas culturais locais. Estas ligações desfavoráveis para a mulher influenciam negativamente as RS sobre as RG da sociedade, desdobrando-se também para a universidade. De acordo com as narrativas acima, as RS sobre as RG dos docentes da FACED-UEM ainda estão baseadas na injustiça e desigualdade de género, vista através de atitudes quotidianas machistas que exaltam aos DHs e desvalorizam a inteligência, capacidade de liderança, opinião e desempenho laboral das DMs.

Pelo que, a pesquisadora concorda com a definição de Scott (1989, p. 21) de género como sendo: “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primeira de significar as relações de poder”, porquanto as relações sociais ainda funcionam com base nas diferenças entre sexos resultantes de processos históricos de socialização guiados pela ideologia patriarcal machista, na qual alguns padrões culturais negativos afectam as RG no trabalho. Este facto demanda a consciencialização sobre a igualdade de género, como forma de luta pela igualdade de género, a fim de que o machismo não continue a orientar-se à contramão do neoliberalismo, da globalização e portanto, da ideologia feminista defendida na presente tese.

4.3.3 Categoria: Desafio entre o discurso e as práticas para a transformação das representações sociais sobre as relações de género no trabalho em docentes na FACED-UEM

Na categoria de análise três apresentam-se os resultados da análise das respostas dos entrevistados às perguntas dos objectivos específicos dois e três, tendo derivado três sub-categorias, que a seguir se apresentam e discute.

4.3.3.1 Sub-Categoria: Práticas facilitadoras de mudanças e a visão sensível ao género

Com o intuito de aferir o alinhamento entre as RS sobre as RG dos docentes e os discursos teóricos fez-se a pergunta Q 3.1: fale sobre a distribuição e/ou organização das tarefas docentes na FACED-UEM/seu Dpto. Em resposta, as docentes (DM1, DM2, DM3, DM4, DM8 e DH20) falaram sobre as suas experiências práticas, através das quais viu-se que nos sectores de trabalho a distribuição das tarefas é realizada de forma equitativa, pois tem-se em consideração a formação, a especialização e as competências individuais de cada docente. Portanto, sobressaiu que não há discriminação de género na organização das tarefas, porque faz-se com base na respectiva área de formação, na valorização das competências e dos regulamentos, independentemente da diferença de género. Também, respeita-se o facto de que certas docentes não podem contribuir nas tarefas do regime pós-laboral, portanto, há flexibilização dos horários e adequa-se às suas exigências individuais ligadas ao seu papel doméstico, como pode-se ler a seguir:

Eu vejo que a distribuição é equitativa. É comum cada docente ter dois ou três estudantes no laboral, em função dos temas que eles apresentam das áreas que eles querem pesquisar e um no pós-laboral tanto homens como mulheres. Quanto as disciplinas para leccionar, o meu curso, acontece de forma modular é comum em cada bloco cada docente ter um módulo para leccionar, então, é equitativa a distribuição das tarefas (DM1).

As tarefas são divididas de forma equitativa. E nós, como damos apoio aos Centros de Alfabetização vamos sempre em equipas de homem e mulher. Mulheres somos quatro e homens é igual número, está equilibrado. Nunca houve tarefas de mulheres e nem de homens (DM2).

Não há discriminação, aqui não se organizam tarefas olhando para o género. A organização de tarefas está mais pela área de formação ou de leccionação. Temos um trabalho que requer domínio na área de mudanças climáticas, então olhamos para os docentes que trabalham com disciplinas relacionadas às mudanças climáticas, temos um trabalho virado à área de tecnologia - dizem que tecnologia é coisa para os homens, mas não tem nada a ver, eu sou um exemplo que trabalha com tecnologias, as tarefas são dadas pelas áreas de formação e pelas habilidades (DM3).

Tenho visto a equidade, o equilíbrio de género e o respeito de género na atribuição das tarefas. Há reconhecimento pelo lado masculino que certas tarefas, não é que as mulheres não podem fazer, mas sim torna-se uma sobrecarga por causa do seu status social. Por exemplo, ontem estava a conversar com um colega que me dizia “tenho que fazer uma carta para o meu marido, para pedir que tu entres no pós-laboral, nem que seja para os primeiros tempos, porque tu fazes falta lá”. Senti um reconhecer do

género nessa conversa dele: “tens responsabilidade na tua família, mas nós precisamos de ti”. Na área profissional cria-se alguma facilidade para que as duas coisas ocorram juntas (DM4).

Em relação a distribuição para a leccionação, nós fazemos segundo o regulamento, sou responsável por essa área. A título de exemplo, a distribuição de docentes no curso de línguas de sinais de Moçambique os docentes têm duas disciplinas, não temos em conta o género senão a especialização (DM8).

A distribuição tende a olhar para a questão do género e respeitar a necessidade de cada género. A questão de horário, por exemplo, uma professora estava a ter dificuldades, solicitou que as suas tarefas fossem colocadas num único dia, para poder sair de casa e ter menos dias de vinda à faculdade. Acautelou-se a situação. Mesmo para questões do pós-laboral na construção dos horários os primeiros tempos são dados às mulheres quando elas aproximam, conversa-se com o lado masculino (DH20).

Ainda em resposta à pergunta Q 3.1, nas narrativas de outros docentes (DM6, DM7 e DM10) tem destaque o facto de que o género não entra como um factor na atribuição de tarefas e os docentes desempenham as mesmas actividades sempre que necessário, como pode-se ver a seguir:

Regra geral os docentes submetem o plano de actividades no início do semestre concebido em função da sua integração nas actividades de docência, para as tarefas que eventualmente cada docente irá fazer, mas o género não entra nesta equação da divisão e atribuição de tarefas (DM6).

Penso que somos duas/três mulheres no activo aqui agora, temos três homens, mas nunca olhamos para esta questão de género para a distribuição de actividades ou privilégios, não, não (DM7).

Não há quem trabalhe mais e outro menos, pelo menos é o que eu considero. Nunca me disseram que “não podes realizar actividade x porque és mulher”, nunca ouvi situações de colegas a reclamarem que não fizeram actividade x ou y por serem mulheres ou por serem homens. Todos nós desempenhamos as mesmas actividades sempre que necessário (DM10).

Também, relativamente à distribuição das tarefas na FACED-UEM outros docentes (DH15, DH16 e DH19) informaram que se tem em conta a competência e não o género do docente, faz-se uma organização do trabalho colaborativa e equitativa; mesmo em casos em que existe um número maior de docentes de um sexo, em detrimento de outro sexo, evita-se que haja desequilíbrio de género, como pode se ler a seguir:

Nós distribuímos-nos as tarefas de acordo com as competências, porque quando nós estamos a trabalhar, esta tarefa pode ser coordenada por esta ou aquela, tendo em conta as competências pessoais. Às vezes temos mulheres que colaboram, temos a A. Directora-adjunta, temos a J. que é chefe de um sector sobre o desenvolvimento comunitário a chefiar os homens (DH15).

Em termos de distribuição de tarefas do Departamento procura-se que haja equilíbrio, a participação tanto de colegas do sexo feminino assim como masculino, para que todos participem na realização de dada tarefa. Num e outro grupo ainda pode existir, por exemplo, um número a mais de colegas do sexo masculino em detrimento de colegas do sexo feminino, mas tenta-se criar equilíbrio (DH16).

Na distribuição de tarefas não vejo dificuldades, há equidade e igualdade, tanto para docentes mulheres quanto para docentes homens. O que às vezes acontece é que há sobrecarga por parte das mulheres, porque em algum momento elas acabam ficando em duas ou em quatro situações, porque naquele departamento têm mais mulheres ou mais homens, mas ao nível da faculdade não tenho notado desequilíbrio (DH19).

As posições dos docentes na presente sub-categoria mostram que a divisão de tarefas é saudável e favorável ao desenvolvimento de relações de igualdade gênero no trabalho e está alinhada à da pesquisadora desta tese. Esta colocação encontra suporte em Silva (2017) quando diz que as IES ocupam um lugar importante no processo de mudança para a igualdade de gênero, porque nelas transita-se com mais espontaneidade entre o discurso instituído pela tradição e a criação de novos discursos não excludentes e estas atitudes confluem para o estabelecimento de RG construtivas no ambiente de trabalho.

4.3.3.2 Sub-Categoria: Políticas institucionais de gênero na promoção de mudanças nas representações sociais sobre as relações de gênero no trabalho docente na FACED-UEM

Nesta sub-categoria fez-se a análise dos dados recolhidos na pergunta Q 3.2: fale sobre as políticas institucionais de gênero da FACED-UEM e cujas respostas trouxeram à superfície a ideia principal de que, referente à familiarização dos docentes (DM7, DM8, DM9 e DH12), com as políticas institucionais de gênero da FACED-UEM existe certo desconhecimento. Porém, os mesmos reconhecem que estes instrumentos promovem a igualdade de gênero e de oportunidades entre homens e mulheres. Neste sentido, as políticas são vistas como sendo muito importantes para a redução da desigualdade de gênero no trabalho, pois trouxeram oportunidades para as mulheres concorrerem para cargos de liderança e bolsas de estudo, conforme as narrativas a seguir:

Eu não conheço muitas. Eu sei que a UEM tem algumas políticas que promovem esta igualdade de gênero na própria e são expressas em termos de muitas práticas exercidas nas faculdades onde nós assistimos que muitas colegas do sexo feminino à semelhança dos colegas do sexo masculino têm oportunidades para dirigir os destinos de algumas faculdades, departamentos, para estudar, há muitas colegas do sexo feminino que têm bolsas. Eu penso que as políticas estão a ser implementadas (DM7).

Sobre as políticas de gênero estou um bocadinho aquém, mas sei que na UEM possuem o CeCAGe que é o Centro de Coordenação de Assuntos do Gênero e eles têm-se focado mais na vertente assédio sexual tanto a docentes como discentes. Também, tem-se focado na formação, divulgação desse amplo leque. Agora vou falar do artigo da constituição que trata disso, está lá plasmado, mas não me lembro (DM8).

Iria falar mais na FACED, onde eu estou, se as políticas do gênero estão a ser devidamente implementadas é um bocadinho complicado, mas de uma forma geral, estão a ser implementadas, na medida em que não há distinção de gênero, todos têm sido envolvidos na gestão, falo dos gestores homens e mulheres estão sendo dados espaço (DM9).

A UEM está a fazer um esforço de tentar mostrar que afinal de contas também a mulher tem que ocupar o seu lugar. Então, eu penso que as políticas ajudam para que de facto haja essa igualdade (DH12).

Não obstante o desconhecimento dos documentos, os docentes (DH13 e DH18) julgam que seria pertinente ampliar-se a sua divulgação, porque reconhecem que as políticas estão a ser

devidamente implementadas pela UEM e pela FACED-UEM na promoção da igualdade de género no trabalho, que se reflecte no trabalho realizado pelo Centro de Coordenação para Assuntos de Género (CeCAGe).

Eu sei que a UEM no seu plano estratégico faz abordagem à questão do género com o intuito de, no âmbito da investigação massificar a questão do género, já que estamos a emigrar para uma universidade de investigação, no âmbito do plano estratégico 2018-2028. Também, ao nível da UEM nós temos um gabinete especificamente virado para o género, que é o CeCAGe; só o simples facto de existir já mostra a preocupação que a instituição tem com relação a este assunto (DH13).

As políticas de género são novas na UEM. Se a memória não me atraiçoa, ano passado criaram uma norma na UEM que lida com o género nas suas várias perspectivas, tem a ver com o assédio no contexto profissional, quer entre professor e aluno, quer entre colegas, então pode se dizer que a UEM no geral e a FACED em particular, têm feito um trabalho de realce para garantir que as questões de género sejam uma realidade (DH18).

Como desafios na sua implementação indica-se que se deve contrariar a prevalência de homens na ocupação da maioria dos cargos decisórios de liderança (DH16) e desconstruir-se a tendência de auto-exclusão dos homens na implementação das políticas vendo-as como algo exclusivo para a mulher, o que tem desvirtuado a abrangência deste instrumento de inclusão social (DH19) conforme reflectem as seguintes respostas:

A letra e o espírito das políticas são importantes. Essas políticas são bem-vindas, o problema está na sua implementação, porque a mulher ainda continua sempre a andar a reboque dos homens. Em termos da participação ao nível dos órgãos de direção ao nível mais alto, os cargos decisórios continuam a ser mais ocupados por colegas do sexo masculino; em relação às mulheres, um e outro cargo sim é ocupado pela parte feminina. Então é ainda uma caminhada, para que se alcance o dito equilíbrio (DH16).

Penso que as políticas são boas e têm um conjunto de elementos que nos ajudam a compreender como é que podemos equilibrar oportunidades, tarefas e muitas outras coisas relacionadas ao género. No entanto, penso que está a falhar a operacionalização, porque ainda existem homens que pensam que essas políticas devem ser implementadas por mulheres, porque são mulheres que necessariamente precisam destas políticas para que elas sejam integradas, porque foi esta mesma mulher que durante muito tempo não foi considerada como parte construtora da sociedade. Mas, a faculdade não funciona só com mulheres, funciona com mulheres e homens: porquê as políticas só devem ser implementadas por mulheres? Portanto, a operacionalização das políticas é o que tem estado a falhar, por causa das crenças que nós temos (DH19).

Relativamente ao que os docentes acima dizem, a pesquisadora conclui que as leis e políticas são primordiais porque estimulam mudanças para novas e efectivas RS da igualdade de género. Prova disto, nota-se que na UEM e na FACED-UEM, apesar de persistir a necessidade de melhorias na sua divulgação e da inclusão dos homens na sua implementação, há mudanças nas RS das RG nos docentes, que resultam da repercussão produtiva da Política Nacional de Género e a sua Estratégia de Implementação (PGEI) criada a 14 Março de 2006, um instrumento básico para a formulação das políticas institucionais de género adequadas a cada contexto.

4.3.3.3 Sub-Categoria: Discursos e práticas nas representações sociais dos docentes da FACED-UEM sobre as relações de género no trabalho

Na presente sub-categoria, relativamente aos resultados do tratamento das respostas dos DHs e DMs à pergunta Q 2.1: que aspectos positivos, relativos ao género considera existirem nos docentes da UEM e da FACED-UEM que facilitam a equidade/igualdade de género no trabalho? nota-se que os docentes contribuíram dizendo que na FACED-UEM vêem com apreço o modo em que as mulheres acedem aos diferentes cargos de direcção, assim como nas comissões de trabalho onde elas têm voz, opinião e poder de decisão (DM1 e DH17), a ausência de discriminação baseada no género e na idade nas relações de trabalho (DM3 e DM5), consideram a FACED-UEM como tendo um ambiente inclusivo, de respeito mútuo, de incentivo e colaboração (DM6, DM7 e DM10), de acordo com a narrativas a seguir:

O que eu aprecio na FACED é a forma como são distribuídas as posições de liderança, nas direcções dos departamento e dos cursos os homens estão lá, mas temos muitas mulheres que são chefes de departamento, directoras do curso, por exemplo, a nossa directora-adjunta é uma mulher, a directora-adjunta para a graduação é uma mulher, para a pós-graduação as duas são mulheres, o director de investigação é um homem, então, há esse equilíbrio, a administradora é mulher, realmente aqui na FACED é visível a questão da igualdade e equidade de género (DM1).

A inclusão de mulheres nas comissões de trabalho e que as mulheres têm voz, têm opinião, têm poder de decisão, existem inclusive comissões em que a coordenação é de mulheres e o homem é vice e isso é muito bom, porque do ponto de vista do machismo seria o homem e isso eu acho algo positivo (DH17).

É essa falta de discriminação. Eu acho que é um aspecto muito positivo, porque nós fazemos a distribuição de acordo com a formação, as habilidades. Eu acho que a postura que a Faculdade de Educação tem tomado relativamente a isso é a melhor, porque não olha para o sexo, para a idade, mas sim para as habilidades, área de formação, qualidades que avalio positivamente (DM3).

Aspectos positivos, neste momento nós temos a direcção da FACED, temos o Director, temos a Dra X¹. que é da Pós-graduação, temos a Dra X². que é da Graduação. Depois temos o Dr Y. que é de Investigação. É uma espécie de balança equitativa, é um aspecto bastante positivo, a mulher também dá a sua opinião para o desenvolvimento da FACED (DM5).

O que eu consigo observar é o respeito mútuo, mas também o incentivo que fazemos uns aos outros, a boa colaboração e a exaltação acima de tudo daquilo que são as qualidades individuais. Acho que é com base nelas que nós colocamos as pessoas em determinados lugares, com base nas competências, não necessariamente mas também há que considerar com base no género (DM6).

Eu sinto que as mulheres não são excluídas na Faculdade de Educação, as relações entre os homens e as mulheres na Faculdade de Educação são boas (DM7).

Positivo é o facto de que sempre que há uma actividade pensa-se como um todo, como pessoas, não naquilo que é o sexo da pessoa, este é um aspecto positivo e louvo bastante pelo facto da direcção da FACED, a direcção da universidade sempre pautar por isso, em dar-nos trabalhos independentemente de qual é o desafio, qual é a dimensão do trabalho, todos nós partimos de igual maneira e procuramos avançar procuramos superar os desafios todos juntos (DM10).

De acordo com outros docentes (DH11, DH13, DH16, DH18, DH19 e DH20) merecem consideração quatro aspectos positivos, o primeiro dos quais é o facto de que, apesar da complexidade social das questões de género a direcção da FACED-UEM garante a equidade de género e mesmas oportunidades para mulheres e homens, de acordo com as suas competências. O segundo aspecto é a constatação de que as docentes da FACED-UEM têm dado um contributo valioso ao nível da investigação, leccionação, discussões e debates para a melhoria das actividades. O terceiro aspecto está ligado à existência na instituição de políticas em reconhecimento da necessidade de se trabalhar com as questões de género. O quarto aspecto é referente à consciência e maturidade colectivas sobre a necessidade de se desenvolver maior equilíbrio na alternância entre homens e mulheres na ocupação de cargos de liderança, de acordo com as ideias dos entrevistados a seguir:

Um dos aspectos positivos que tenho verificado é este respeito em relação a questões de género, sinto que uma boa parte dos colegas respeitam esta questão de género. Outro aspecto positivo é esta luta frenética da universidade, da faculdade, em garantir as questões de género. Mais uma vez estamos numa sociedade em que as questões de género são complexas, mas a universidade e a faculdade têm lutado muito para garantirem a equidade de género (DH11).

Os aspectos positivos mais uma vez vêm na questão das mulheres, com a sua forma peculiar de ser e de estar dão uma outra dinâmica às actividades na FACED. Um retoque requintado de uma mulher dá uma outra visão, perspectiva, uso esta linguagem meio folclórica, mas é preciso realçar que este retoque ao nível da investigação, leccionação, debates tem uma multifacetada visão das coisas, o contributo delas é sempre valioso porque acrescenta sempre alguma coisa (DH13).

O aspecto positivo que pode facilitar primeiro é valorizarmos todas as ideias vindas tanto da mulher assim como também do homem. Também olharmos para a parte da competência é muito importante que cada um pode ter, o respeito e a responsabilidade também são fundamentais (DH16).

Aspectos positivos têm a ver com dar as mesmas oportunidades às mulheres da mesma forma que aos homens. Há um relacionamento saudável entre homens e mulheres no desempenho das funções e das actividades. A distribuição do trabalho de forma equitativa é um ponto positivo que favorece a igualdade de género. Estamos a vir de uma sociedade muito machista, saímos de casa com várias percepções sobre esta questão e o ambiente de trabalho acaba nos equalizando, minimizando esses fossos. É bom, uma espécie de discriminação positiva para favorecer quem não tinha espaço (DH18).

Primeiro, o facto de existirem políticas significativas que reconhece-se a necessidade de trabalhar um problema a nível da sociedade, para criar uma política, que se forma uma filosofia de trabalho para se atingirem as metas. Outro ponto é que já começa a existir uma maturidade por parte dos homens e das mulheres, um reconhecimento da necessidade dessas relações mais equilibradas e não subjugar o homem ou a mulher em função do seu sexo biológico. O terceiro ponto positivo é que a própria liderança já começa a ter equilíbrio: às vezes é uma mulher a ocupar um cargo, às vezes é um homem (DH19).

Dentro da faculdade há muitos aspectos positivos que facilitam a igualdade de género. A questão dos horários ajuda muito na distribuição de tarefas, não existem tarefas muito mais aliadas ao homem nem à mulher. Temos na direcção mulheres a coordenar, isso já é bom, é um exemplo de que a faculdade está empenhada. Outra coisa que gosto é que não é uma simples indicação já que tem que ter uma mulher a colocar lá, olha-se para promoção das competências (DH20).

As respostas obtidas nesta sub-categoria demonstram como as experiências vivenciadas pelos docentes e o ambiente laboral universitário pesquisado vêm operando mudanças positivas nas

RG. Tais mudanças positivas são nomeadamente, a promoção das docentes na ocupação de cargos de chefia e liderança, a inclusão das docentes nas comissões de trabalho, a distribuição de tarefas de acordo com a formação, habilidades e competências, o respeito mútuo, o incentivo e a boa colaboração entre colegas, a valorização das ideias tanto da mulher como do homem. Contudo, na sociedade ainda são complexas as questões de género relativas à aceitação do contributo, da visão e perspectiva das docentes, da existência de políticas sensíveis ao género como o reconhecimento da necessidade do combate à desigualdade de género, a maturidade da consciência dos docentes relativamente à IG, o reconhecimento da necessidade do desenvolvimento de relações mais equilibradas, por forma a não se subjugar o docente ou a docente em função do seu sexo biológico. Estes factos convergem com o ensinamento de Mazula (2015, p. 4-8) de que:

O papel da Universidade é o de ajudar-nos a todos nós Moçambicana-nos a manter limpas as nossas mentes para a manutenção da paz (...) qualquer Universidade deve ser lugar-espaco gerador da vida sã, da paz real e duradoira e da solidariedade planetária.

Na mesma sub-categoria 3.3, com base na pergunta, Q 2.2: que aspectos negativos relativos ao género considera existirem nos docentes da FACED-UEM e que devem mudar? algumas docentes (DM1, DM3 e DM7) referiram que não percebem a existência de pontos negativos na FACED-UEM, pois têm visto que as RG no ambiente laboral são favoráveis, há tratamento igualitário apesar de não ser equitativo, há mesmos direitos benefícios e caso haja aspectos negativos estes não são visíveis, como reflectem as suas falas:

Aspectos negativos na questão de género, não vejo aspectos negativos (DM1).

Não sei, talvez, não consigo ver um aspecto negativo, o que eu vejo é que há tratamento de forma igual, não é equitativa mas igual dando-se à todos os mesmos direitos e benefícios (DM3).

É tão difícil, mas não me parece que haja e se há eles não são visíveis, não são assim notórios (DM7).

Contudo, a pesquisadora encontrou como resultado da análise das entrevistas diversas respostas que mostram aspectos negativos relativos ao género na FACED-UEM nas narrativas de vários docentes. Duas docentes (DM5 e DM8) relataram que existe persistência de alguma influência cultural negativa que tende a desvalorizar a opinião da mulher. Por exemplo, a mentalidade masculina que defende que a mulher deve ficar em casa, para ocupar-se das coisas domésticas e da educação dos filhos.

Este dado impede à mulher de expressar as suas capacidades e competências intelectuais ao nível público, o que não contribui para a sua participação no desenvolvimento do País. Outro aspecto negativo que condiciona a plena equidade de género, segundo outra docente (DM10), é a não priorização das docentes para os primeiros tempos do horário pós-laboral, porque o ambiente noturno ameaça a sua integridade. Aliás, este assunto foi contrariado por um docente (DH11) que referiu não perceber o facto de algumas docentes não aceitarem trabalhar no período pós-laboral. Este posicionamento reflecte que este docente desvaloriza esta questão sensível ao género que constitui obstáculo para a participação da docente. Outro aspecto negativo segundo outro docente (DH13) é a fraca sensibilização e implementação das estratégias ou políticas de género para a consciencialização de todos os docentes.

Valorizar à mulher é dar oportunidade ao País para crescer. A opinião da mulher pode ser entendida como não muito adequada, mas ao andar do tempo vão perceber que “perdemos uma oportunidade, se nós tivéssemos considerado aquela ideia.”. Vou dar um exemplo: se nós virmos um campo limpo e perguntarmos ao homem o que podemos fazer, se calhar a resposta do homem será “um campo de futebol”. E se calhar a mulher diria “temos falta de um hospital, porque não construímos um hospital aqui? porque não construir aqui bombas de água, porque tira-se muito longe a água?”, porque é a mulher que sente na carne as dificuldades (DM5).

O negativo é as pessoas não aderirem aos cursos para abrir essa mentalidade. Viemos formatados com aquilo que se nos ensinou em casa. Muitos colegas são muito arraigados às suas tradições, porque é cultural e trazem de casa. As pessoas sexualizam o que não devem, um exemplo, no vestuário eu não digo que não se respeite, tem que ter uma manguinha para cobrir os ombros, mas às vezes tem mulheres a sexualizarem a forma de vestir das outras. Mas, isso é um hábito e costume que, no convívio, actividades culturais, palestra, workshops, as mentalidades podem mudar para melhor (DM8).

Talvez eu falaria em relação a certos horários. É claro que estamos a falar de igualdade de género mas, não estamos a dizer que o homem deixa de ser homem e a mulher deixa de ser mulher. Sempre há fragilidades a ter em conta na mulher. Na distribuição de horários, principalmente no período da noite, olhar para primeiros tempos se possível para a mulher, porque o campus no período da noite mete medo e até certo ponto são algumas fragilidades do sexo feminino que devem se respeitar. Quanto à dimensão do trabalho, todos podemos trabalhar sem ter em conta o tipo de trabalho que deve ser dado para uma mulher e para o homem (DM10).

É esta questão de em termos práticos as mulheres serem mais poupadas quando comparadas aos homens. As próprias mulheres olham-se como aquelas que não devem se esforçar muito em alguns dos casos. A título de exemplo, temos um número significativo de colegas que não quer dar aulas no pós-laboral e quando perguntamos, diz-se que como mulheres não podem trabalhar até altas horas (DH11).

Provavelmente seja o arrojo que não se verifica na divulgação da componente de género, a agressividade para a consciencialização do outro género com relação às potencialidades que as mulheres têm para o desenvolvimento da faculdade e da universidade. Por esta ser uma sociedade machista, olhar para a mulher e dizer “sim senhora, aí está alguém que tem os mesmos direitos, os mesmos deveres que eu” acaba decepado. É preciso consciencialização, porque em casa somos educados que o homem é que manda, toma a decisão e a última palavra. Este estereótipo não abona para esta mulher como alguém com quem eu posso lutar de igual para igual, para colaborar (DH13).

Ademais, outros aspectos negativos relativos ao género foram relatados por dois docentes (DH15 e DH16) que apontaram a existência de uma forte influência negativa da sociedade que

se fecha à ideia de valorizar mais ao homem que a mulher, o que faz com que na FACED-UEM ainda se note o machismo e oportunismo ou interesse em bens materiais na hora de delegar às docentes tarefas que impliquem outra remuneração para além do salário, alegando-se que as docentes não têm despesas maiores que os docentes, o que para a pesquisadora não constitui verdade. Por fim, um docente (DH19) referiu que a operacionalização ou implementação da política não é sustentável, havendo a necessidade de se desconstruir a ideia de que quem deve implementar as políticas de género só são as mulheres, portanto sendo precisa uma operacionalização inclusiva, assim como a necessidade dos homens também fazerem pesquisas sobre género e a formação de quadro de pessoal docente em matéria de género. No mesmo diapasão, outro docente (DH20) disse haver falta de pesquisas que indiquem o grau de implementação das políticas e a situação de género na FACED-UEM, como podemos ver nos depoimentos abaixo:

O aspecto negativo é que, como vivemos numa sociedade fechada em que tudo sempre é para valorizar o homem contra a mulher, então nós temos que nos abrir, afastar o fechamento para entrarmos todos (DH15).

O que há de negativo que deve ser mudado é a tentativa de se desvalorizar as ideias das mulheres muitas das vezes, mas é difícil de nos separarmos dessa questão de machismo, porque torna-nos difícil aceitarmos que a mulher pode ter uma visão brilhante para nos conduzir para o alcance do objectivo. Numa actividade em que entram valores monetários, muitas das vezes parece que há quem pensa que as mulheres não merecem, têm que ser os homens a terem acesso, porque têm mais despesas, mas esquecemos que as mulheres também são chefes de família (DH16).

O primeiro aspecto negativo a ser melhorado é a operacionalização da política, cuja implementação não é sustentável. O segundo ponto é desconstruir a ideia de que quem deve implementar as políticas de género só são as mulheres. Deve ser uma operacionalização inclusiva. O terceiro ponto que deve ser melhorado é a formação de quadro de pessoal docente em matéria de género; mais do que ter uma disciplina no CDA, também no âmbito das relações interpessoais entre docentes, CTA e os estudantes deveria haver actualizações periódicas, porque a questão do debate do género é dinâmica. Por fim deve-se incentivar os docentes a fazerem investigação, não só mulheres, mas também os do sexo masculino (DH19).

O que talvez pode constituir ainda défice é sabermos realmente a quantas anda a questão de género na FACED, é necessária a realização de pesquisas que possam comprovar o grau de respeito da questão do género: até que ponto podemos nos empenhar com vista a melhoria, porque até agora só estamos a tactear, não sabemos ao certo até que ponto estamos com respeito ao género (DH20).

A pesquisadora corrobora com Araújo (2017) quando diz que autores feministas de diversos países evidenciaram que existe uma interligação entre a divisão sexual do trabalho e as suas implicações na desigualdade de género no trabalho. Através deste testemunho, percebe-se em que medida os atributos sociais, por exemplo, de classe, género, raça, idade, divisão do tempo e salário ainda estão sob a influência negativa de relações de poder desiguais, o que leva a pensar-se na necessidade da promoção de práticas facilitadoras de mudanças. Portanto, estes pontos de vista convergem com os resultados da análise do conteúdo das falas dos docentes

acima e mostram a pertinência da introdução de mudanças, para a desconstrução das actuais relações de poder desiguais, no contexto das relações de trabalho docente na FACED-UEM.

Ainda no contexto desta sub-categoria, na pergunta Q 3.3: se olharmos para a questão de género como luta como te colocas nessa luta? a pesquisadora procurou perceber de que forma os docentes podem contribuir para a mudança como actores relevantes e a maioria dos docentes relatou que, de facto vêm a questão de género como uma luta e cujo posicionamento pessoal é favorável. Isto é, referem que apesar de existirem desafios predispõem-se a estar na frente desta luta, contribuindo de diferentes formas, conforme ilustram as seguintes narrações de oito docentes mulheres (DM1, DM2, DM4, DM5, DM6, DM7, DM9 e DM10):

Na verdade a questão de género é uma luta, se nós pegarmos o histórico de género quando as feministas começaram veríamos que é realmente uma luta. Eu me colocaria como aquela que procura elevar o género menos favorecido que são as mulheres. É o lado que mais sofre com a forma como são distribuídos os papéis nesta sociedade, então eu seria defensora do lado mais fraco das mulheres (DM1).

É uma luta. O próprio conceito de género é novo e mutável de sociedade para sociedade, ainda está em construção. E tudo que é novo é meio temível, é um desafio que tem que se conquistar e estamos nesse processo de conquista. Nesse desafio coloco-me à frente, porque sou mulher, professora de uma disciplina sensível e sou mãe, então estou na vanguarda (DM2).

Eu estou na luta, um dos aspectos que eu considero crucial, olhando para a minha área do exercício profissional; trabalho com a primeira infância e acho uma área muito crucial para se trabalhar questões do género, porque é de pequeno que se torce o pepino, quando começamos a consciencializar as crianças temos um homem do amanhã consciente e respeitador desses princípios do género (DM4).

Eu quero estar à frente, a guiar, a conduzir a mulher na guerra. Eu gostaria de ser a Comandante do Exército Feminino (DM5).

Talvez como vencedora. Não posso queixar-me. Na posição em que estou posso considerar-me uma vencedora e por ser vencedora a minha tarefa é permitir que as outras possam chegar a este patamar. As funções não são vitalícias, hoje eu estou aqui, amanhã não estou, então gostaria de ver uma outra mulher a fazer aquilo que estou a fazer ou até mais (DM6).

Eu me coloco na linha da frente, começo pela sala de aulas onde faço perceber às estudantes que elas devem aproveitar a oportunidade que têm para estudar para se valorizarem, porque a nossa sociedade ainda não interiorizou muito bem a ideia de que homens e mulheres têm as mesmas capacidades intelectuais para aprender e tornarem-se cientistas, boas funcionárias públicas, isto eu promovo (DM7).

Muitas pessoas e até formadas, quando ouvem falar sobre questões de género pensam logo que só são questões ligadas a mulher. É preciso deixar claro que não, até porque homens podem fazer parte, porque envolve essa relação entre homens e mulheres. Provavelmente estejam a pensar que, quando fala-se de género está-se a falar de mulher, mas não. Nesta luta eu faço questão de apoiar a luta pelos direitos das mulheres vedados durante muito tempo, por isso que é uma luta que eu abraço (DM9).

Eu coloco-me na posição número um, no sentido em que todos vamos avançar para que haja essa igualdade de género sem distinção (DM10).

Evidenciando que, de facto, a luta pela igualdade de género não é somente específica para mulheres, à mesma pergunta Q 3.3, cinco docentes homens (DH11, DH13, DH14, DH19 e DH20) reforçaram as ideias obtidas nas respostas das oito docentes mais acima elencadas

quando reafirmaram que, como luta, a questão de género é inclusiva para mulheres e homens, de acordo com os depoimentos a seguir:

A questão de género tem a ver com a educação. Se me fizesse esta pergunta há anos atrás provavelmente a resposta seria diferente. Hoje eu me coloco na posição de quem também luta para promover a equidade de género, acredito que esta posição em que me coloco, esteja a acontecer porque passei por um processo de escolarização. Passei pelas universidades onde promove-se a questão de género (DH11).

Obviamente que eu me coloco no meio, para ajudar os meus correlacionários homens a perceberem a importância que se deve dar ao género. Também, estou do outro lado para levantar o dístico e dizer “olha, lembrem-se que também do lado dos homens há os que estão convosco nesta luta”, por perceber a desvalorização que a sociedade posiciona-se com relação à vossa causa (DH13).

A favor dessa luta. Sim, da igualdade de género. Sim, ia-me colocar a favor desta luta, ia assinar por baixo que devemos continuar a lutar, para melhores condições, tanto para homens assim como para mulheres (DH14).

Coloco-me como um activista, talvez seja por ter feito estas disciplinas. Se outros professores tivessem a possibilidade de passar por esta disciplina poderiam desconstruir muitos mitos, crenças e pensamentos em relação à questão do género. É importante saber ser e estar na sociedade, tomando em consideração as competências dos outros, não em função da sua identidade biológica. Somos uma agência única, idiossincrática para o combate à desigualdade e à falta de equidade de género na academia e na sociedade em geral (DH19).

Eu diria que é uma luta, porque isto tem a ver com a convivência e sabe-se que a questão de género tem a ver com a questão de inclusão. Eu me coloco como um indivíduo aberto, disposto para novas aprendizagens, discutir a questão de género com as mulheres que representam ou mesmo as mulheres do nosso dia-a-dia e disposto também para realizar pesquisas, aliás estou aqui a participar numa pesquisa que tem a ver com a questão de género (DH20).

A pesquisadora entende que a posição de liderança assumida pelos docentes, através das RS acima descritas, mostra que a mudança social é possível, na medida em que os seus actores forem habilitados para analisar informações que visem a transformação positiva das suas vidas, quando se cria espaço para que tal aconteça. Esta ideia comunga com a de Cruz (2019) que assegura que, um olhar à sociedade, a universidade, ao trabalho, à formação e as questões de género, conduz ao estabelecimento de interconexões com a corrente da globalização que não é uma simples continuação da internacionalização tradicional. Acrescenta que as IES são um local de formação onde é possível maior democratização da informação e do conhecimento, duas condições necessárias para a existência de menos distorção, manipulação, controle e maiores liberdades.

Também, para a mesma pergunta, Q 3.3: se olharmos para a questão de género como luta como te colocas nessa luta? observa-se que nem todas representações sociais dos docentes convergem com vista a facilitação de mudanças para a eliminação da desigualdade de género, porque em alguns docentes entrevistados (DM3, DM8, DH12, DH16 e DH18) emergiram opiniões diferentes das obtidas acima. Uma das docentes deixa um posicionamento neutro, mas acha

que deve se dar espaço às mulheres, porque elas não falam. Outra docente disse que tem um posicionamento nem feminista, nem machista e outra ainda afirmou que não concorda com a promoção superficial ou simplista da mulher e nem a troca favores sexuais pela mulher para alcançar o espaço almejado. Um docente relatou preferir colocar-se como mediador ou árbitro na luta, para o alcance de coexistência pacífica entre todos os colegas e outro ainda se diz à favor do feminismo, mas que o seu princípio pessoal dita que só o homem é que deve ser o chefe e representante da família, como podemos ver a seguir:

Eu não me coloco nem no feminismo nem nos machistas. Eu prefiro optar por aquilo que seja o justo. Se existe necessidade de se valorizar a mulher, tem que se valorizar o homem, então, não me intitulo como feminista, nem como machista (DM3).

Sou uma pessoa neutra. Sei que o homem sempre esteve em vantagem, mas não sou apologista de que só se promova a mulher para dizer que deve existir igualdade de gênero, promover a mulher por causa do número não estou desse lado, que nos ponham num sítio por mérito (DM8).

Eu sendo acadêmico entendo que é preciso respeitar, dar espaço, deixar falar, porque há casos em que as mulheres não falam e a gente não quer saber. Nas casas as algumas mulheres dizem “nada, isso é para papá ele vai responder eu não posso decidir” então é preciso dar espaço às mulheres (DH12).

Eu gostaria de me colocar como árbitro nessa luta, porque eu sempre gosto da paz, que o relacionamento seja sempre saudável independentemente do sexo de cada um. O meu relacionamento as colegas e os colegas sempre é bom, não gosto de guardar mágoas enquanto não há necessidade (DH16).

Tenho princípios que priorizo. Eu olho para a igualdade gênero na perspectiva feminista. Eu acho que numa estrutura funcional há sempre uma hierarquia. Meu princípio pessoal é que o homem é o chefe de família, tem a mulher como auxiliadora, os filhos debaixo da tutela do homem e da mulher (DH18).

No entender da pesquisadora e concordando com Moscovici (1978), as opiniões divergentes dos docentes acima elencados, são um importante indicador que encontra explicação através da contribuição da psicologia social para a compreensão das RS com base no conflito entre o indivíduo e a sociedade, que se manifesta de diversas formas, por exemplo, através da resistência às pressões da maioria, a oposição entre um líder e o seu grupo, discussões no grupo antes das decisões ou no âmbito da interação para o alcance do equilíbrio e integração do indivíduo na sociedade e ao nosso entender fazem parte do percurso em direção à mudança.

4.3.4 Categoria: Acções dos docentes da FACED-UEM facilitadoras de mudanças nas suas representações sociais sobre as relações de género no trabalho

As respostas dos docentes, enquadradas na categoria de análise quatro surgiram na sequência da pergunta Q 3.4: recebeu alguma formação sobre questões de género? as quais permitiram à pesquisadora apreender que as atitudes facilitadoras da mudança nas representações sociais sobre as RG no trabalho adoptadas pelos docentes estão relacionadas com aprendizagem

formal, a advocacia social em defesa de questões sensíveis ao gênero e pela igualdade de gênero, o ensino sobre questões sensíveis ao gênero e a aprendizagem informal no ambiente social ou familiar, cujos dados analisados são apresentados e discutimos nas duas sub-categorias a seguir.

4.3.4.1 Sub-Categoria: A aprendizagem formal sobre questões de gênero

Em relação à pergunta Q 3.4: recebeu alguma formação sobre questões de gênero? três docentes mulheres e três docentes homens responderam que tiveram aprendizagem formal sendo que uma (DM2) fez a sua dissertação de mestrado com um tema da área de gênero na FACHED-UEM, outra (DM3) frequentou uma disciplina sobre gênero durante o curso de mestrado, um (DH17) teve formação no âmbito do curso de doutoramento. Uma docente (DM9) tem formação formal e informal, das quais para a formal frequentou o mestrado em Organização e Gestão da Educação na FACHED-UEM e o doutoramento no Brasil, ambos sob temas relativos ao gênero. Um docente (DH12) recebeu uma pequena formação sobre gênero feita pela União Europeia e outro (DH14) avaliou positivamente a capacitação de curta duração em que participou promovida pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais, conforme as seguintes narrativas:

O meu tema de dissertação é acerca de gênero: Análise da promoção da igualdade de gênero na sala no centro de formação de professores da Munhuana (DM2).

Tive uma cadeira durante a formação, em que nós discutíamos esses aspectos de gênero, sexo, que sexo não é gênero, sexo é aquilo que nos definimos à nascença o gênero é formado ao longo da vida, depende da inclinação de cada indivíduo (DM3).

Formal e informal e, abriu-me esta apetência pelas questões de gênero. Aqui na FACHED, ao nível do mestrado em OGED tivemos uma cadeira sobre questões de gênero, com a Doutora I. C. Eu fiz o meu trabalho ligado às questões de gênero e o meu supervisor foi o Doutor F. J. e quando fui fazer o doutoramento continuei também nesta linha (DM9).

Aqui na UEM não, mas eu tive uma pequena formação sobre o gênero, num projecto da União Europeia onde falavam sobre gênero (DH12).

Sim. Foi uma capacitação de curta duração. Decorreu na biblioteca central, promovida pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais, durante uma semana. Foi bom, permitiu quebrar algum preconceito que trazíamos. No início o formador fez uma dinâmica e recordo-me que havia uma tendência natural dos homens ficarem entre si e as mulheres entre si, no final já era uma mistura incrível. Foi positivo (DH14).

Sim formal, já recebi na universidade de Brasília já recebi saúde mental e gênero onde se discutia a necessidade da mulher escolher, primeiro ela ter o direito à escolha, que é isso que se discute vou dizer exagerando que a mulher ela não tem poder à escolha no mundo o homem é que escolhe (DH17).

Outros docentes (DM8, DH15, DH16, DH18, DH19 e DH20) participaram no curso sobre questões sensíveis ao gênero promovidos pelo Centro de Desenvolvimento Académico (CDA) em colaboração com o Centro de Coordenação para Assuntos de Gênero (CeCAGe). DH15

disse sem especificar que tem participado em *workshops* e DH19 frequentou uma disciplina sobre género durante o curso de mestrado e em algumas formações online sobre género no âmbito da formação psicopedagógica, assim como participou na criação de um regulamento de combate ao assédio além de estar a trabalhar na formação do pessoal do registo académico em matéria de género, conforme mostram os seguintes relatos:

Sim, já participei nesses cursos do CDA e me entregaram na semana passada o certificado que foi da formação do ano passado do CeCAGe com o CDA. Aqui se chama curso de formação em questões sensíveis ao género (DM8).

Formação, eu diria que sim, porque participei em workshops e adquiri conhecimento. Agora, fazer um curso de formação sobre o género não (DH15).

Sim já recebi uma capacitação que foi dada pela, como se chama a organização da falecida...? Generosa, Generosa Cossa! O nome próprio da organização é CeCAGe. Penso que em termos de género essa foi única, para além do curso onde eu estou, que está virado para o género (DH16).

Participei no CDA de um módulo do CDA que fala sobre diversidade e género, dá para partilhar as experiências que tenho e o conhecimento interno que tenho da UEM foram lá (DH18).

Sim, recebi formação sobre género. Eu escolhi esta disciplina opcional no mestrado. Fiz algumas formações on-line, no âmbito da formação psicopedagógica e trabalhei na criação de um regulamento de combate ao assédio, que tem uma componente relativa ao género. Agora estou a contribuir com a formação do pessoal que trabalha no registo académico em matéria de género (DH19).

Já participei de um workshop sobre o género organizado pela CeCAGe, em que estivemos a debater sobre questões da homossexualidade feminina e até que ponto as escolas que leccionam com um único género podem constituir um perigo para o desenvolvimento humano em si, porque há necessidade das pessoas de ambos os géneros terem o contacto um com o outro (DH20).

Destas experiências dos docentes referentes à formação sobre questões de género, depreende-se que as docentes assistiram a cursos de pós-graduação e os docentes participaram em capacitações e *workshops*. Debruçando-se sobre a docência no ensino superior e os seus desafios como um instrumento de transformação social e cultural, Santos e Aragão (2018, p. 182) defendem que as IES têm um papel na construção do pensamento reflexivo dos seus professores. Tal construção exige uma contínua formação reflexiva do docente, que vise transformar a sua consciência e ideologia.

As acções de formação elencadas pelos docentes conciliam com a ideia de Leal, Zoccal, Saba e dos Santos (2017) quando estes autores concluem que, apesar dos progressos havidos no campo da educação, a questão de género é pouco promovida na formação docente onde “historicamente houve avanços e transformações nas relações sociais entre o homem e a mulher, mas ainda é observada uma assimetria” (p. 98). Mais, aquelas acções mostram que na FACED-UEM os docentes participam de actividades de formação sobre a temática de género, embora entendamos que essa participação seja fraca.

4.3.4.2 Sub-Categoria: A advocacia social e ensino em defesa de questões sensíveis ao gênero

Na sub-categoria relativa à advocacia social e ensino em defesa de questões sensíveis ao gênero, colocamos a seguinte pergunta Q 3.4: recebeu alguma formação sobre questões de gênero? Dos resultados obtidos, a pesquisadora percebeu que a advocacia e o ensino em defesa de questões sensíveis ao gênero são duas ações realizadas pelos docentes que possibilitam a mudança das suas RS sobre as RG.

A advocacia social em defesa de questões sensíveis ao gênero é uma atitude que foi assumida somente por duas docentes (DM6 e DM7), nesta segunda subcategoria, quando disseram:

Curiosamente, já fui ponto focal de gênero na relação com o CeCAGe para a coordenação dos assuntos de gênero e depois deixei de ser ponto focal. Enquanto ponto focal tive a oportunidade de participar em alguns workshops e capacitações (DM6).

Não. Workshops sim. Eu trabalhei com o CeCAGe, na elaboração de alguns programas de ensino (currículos), para a própria UEM, participei num programa que eles têm, o POG, na planificação e orçamentação na óptica do gênero, onde o CeCAGe planifica todos os anos e partilha esta informação e conhecimento com outras instituições públicas em particular, inclusivamente trabalhei na apresentação de algumas comunicações sobre temáticas relacionadas ao gênero (DM7).

O não engajamento de docentes do sexo masculino na advocacia social da igualdade de gênero encontra explicação em três ideias, a primeira das quais pertence a Telo (2017, p. 3) quando diz que:

Por experiência própria, nomear-se feminista hoje ainda gera muito debate e resistência por parte da sociedade como um todo, esta é a realidade não apenas de países africanos, mas também de outras partes do mundo.

A segunda é trazida por Adichie (2015, p. 49) que explica que:

Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Tanto os homens como as mulheres não gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o *status quo* é sempre penosa.

A pesquisadora concorda com a ideia acima, por ela ser um entrave para a eliminação de relações de poder patriarcais, não só em termos de RG entre homens e mulheres, mas também das mulheres entre si.

E a terceira, quando Telo (2017, p. 11) escreve de novo, para avançar uma solução com a qual a pesquisadora na presente tese concorda:

Em meu entender não precisamos ser todas feministas, mas devemos nos engajar pela mudança da realidade das mulheres africanas, sendo ou não feminista.

Relativamente à actividade de ensino sobre questões sensíveis ao género, esta é levada a cabo pelos participantes da pesquisa, inserida nas suas tarefas de docência, durante as quais por força dos curricula ou por iniciativa dos próprios docentes, estes leccionam temáticas relativas ao género, como se pode ver nas seguintes falas de uma docente (DM1) e dois docentes (DH13 e DH19):

Tenho interesse nessa área de género, trabalho com a cadeira “perspectivas de género na educação”. Voltando ao tempo das nossas mães, percebemos que os irmãos delas tinham muitos privilégios, por exemplo, a minha mãe só estudou até a 6ª classe: passou para a 7ª, mas não teve afectação, porque naquela altura eram poucas as escolas; o meu avô não fez o menor esforço para pedir vaga para a filha, mas para os rapazes ele foi pedir e continuaram a estudar (DM1).

Já sim. Não só recebi, como também por conta das disciplinas que eu leciono sou forçado a ter um conhecimento um pouco mais aprimorado, mas também acima de tudo há uma disciplina também que eu leccionei no passado que é a dignidade da pessoa humana, portanto, não tem como não estar por dentro, desta temática, deste debate, deste fenómeno género, feminismo e igualdade de género (DH13).

Sim, recebi formação sobre género. Eu escolhi esta disciplina opcional no mestrado. Fiz algumas formações on-line, no âmbito da formação psicopedagógica e trabalhei na criação de um regulamento de combate ao assédio, que tem componentes relativas ao género. Agora estou a contribuir com a formação do pessoal que trabalha no registo académico em matéria de género (DH19).

Neste sentido, DH19 teve uma atitude multifacetada e potencialmente facilitadora da mudança das suas RS sobre as RG no trabalho, porque recebeu formação, trabalhou na advocacia social e participou na formação sobre matérias de género.

Não obstante existirem docentes que já lidaram com a aprendizagem formal, a advocacia social e o ensino de questões relativas ao género, a pesquisadora notou que em quatro docentes mulheres e um homem estas resultam da influência individual ou familiar, portanto, não formalizada institucionalmente. Este facto os distingue dos demais colegas, já que a sua experiência teve por base recursos individuais quotidianos (DM4), educação materna (DM5), educação formal e a educação informal porém não especificada (DM9), simples informações (DM10) e informações de origem amplamente diversificada mas não produtiva (DH11). Pelo que o nosso parecer é de que estes docentes situam-se num domínio não facilitador de mudança crítica, reflexiva e emancipatória. Eles revelam falta de abertura e vontade para a mudança, isto

é, são incapazes de combater as imposições sociais patriarcais e machistas ligadas às RS sobre as RG, porque os relatos das suas experiências têm discursos diferentes dos docentes anteriores, considerando que as suas respostas foram as seguintes:

Nunca. É no contexto do dia-a-dia que vamos detendo as experiências (DM4).

Nunca recebi. Só tenho a educação da minha mãe que me ensinou que homem tem que ser respeitado (DM5).

Formal e informal (DM9).

Nunca tive formação. Tenho informações, mas como formação não. Tenho informações (DM10).

Para ser sincero nunca tive uma aula sobre essas questões. Assisto muito as defesas de monografias, dissertações de mestrado, teses de doutoramento. Oíço as pessoas e vejo nas televisões a falarem sobre o género, mas nunca tive uma formação como tal. Já vi muitas palestras, muitas entrevistas de pessoas sobre o género, mas formação como tal não (DH11).

Na presente tese reconhecemos a consciencialização do docente e a advocacia pela promoção de uma efectiva igualdade de género no trabalho. Esta nossa posição emparelha-se à postura de Gomes (2017) que reconhece que a naturalização da desigualdade de género do trabalho não é excepção do espaço laboral académico, tendo em vista que esta forma de injustiça no âmbito académico e científico não é uma particularidade destas áreas. Ela está em consonância com outras esferas da vida social, política e económica onde a mudança ao nível das RS relativas as RG é necessária.

4.3.5 Categoria: Implementação das políticas institucionais de género visando relações de igualdade de género no trabalho docente na FACED-UEM

A quinta e última categoria de análise dos discursos das entrevistas colectadas na presente tese inclui quatro sub-categorias, como resultado do tratamento das respostas dos docentes a cinco perguntas, o que permitiu à pesquisadora captar as suas experiências e percepções em torno das políticas institucionais da FACED-UEM com vista à mudança das representações sociais sobre as relações de género no trabalho.

4.3.5.1 Sub-Categoria: O conhecimento e a assimilação das políticas institucionais de género e as representações sociais dos docentes da FACED-UEM

Corresponde a esta sub-categoria, na pergunta Q 4.1: as políticas institucionais da FACED-UEM de género são importantes para a redução da desigualdade de género? percebe-se nas respostas que, apesar dos docentes entrevistados concordarem com o espírito e a importância das estratégias e políticas de género, confundem-nas com outros instrumentos legais laborais

ou têm desconhecimento do seu teor (DM1) e alguns docentes clamam por sua implementação e divulgação com vista reduzir-se o défice ontológico, assim como a participação de ambos os géneros no seu desenho (DM1, DM2, DM10, DH13, DH14 e DH16), de acordo com as narrativas a seguir:

São. Temos a estratégia de género, ainda não me aprofundei muito bem, mas com certeza as pessoas que elaboraram procuraram reduzir o fosso que existia entre homens e mulheres, não só da FACED, mas da universidade. A questão sobre as faltas, se podem penalizar tanto o homem como a mulher, o regulamento pedagógico não diz nada pelo facto de ser homem ou mulher, não sei se a estratégia de género fala (DM1).

São bastante importantes e relevantes mas há muito que se fazer, não é só desenhar as políticas e engavetar, há muito que fazer, deve-se difundir e fazer sentir essas políticas (DM2).

Penso que sim. Talvez falta aquela que é a aplicabilidade para que essas políticas sejam notórias para todos, mas que existem, existem; falta a aplicabilidade no seu todo, porque não basta só termos isto por escrito, sem no entanto fazermos a implementação de toda esta informação (DM10).

São importantes sim. Partindo do princípio de que as sociedades começam na família, vamos saindo do núcleo pequeno para o macro, estas políticas são importantes na perspectiva em que consciencializam a sociedade. Existe este défice ontológico que precisa de ser massificado, consciencializado, porque só assim vamos ter uma sociedade futuramente inclusiva, conhecedora (DH13).

Eu acho que qualquer regulação é importante se calhar ajuda-nos a orientar os nossos comportamentos, eu penso que é positivo. Provavelmente o grande desafio é materializar o que está no papel; fazer as pessoas conhecerem as estratégias, para melhorarmos o ambiente de relações de género (DH14).

As políticas da FACED para a redução da desigualdade sim são importantes, o que vai contar muito é em termos da implementação de cada política no sentido de satisfazer quase à todos. É preciso harmonizar as tarefas a serem realizadas por todos, sem olhar o sexo de cada um de nós. As políticas em si até são bem-feitas, mas o que pode comprometer tudo é no acto da sua implementação (DH16).

Outros docentes veem as políticas institucionais de género como sendo úteis e oportunas, pois ao serem tidas em conta e aplicadas pelas lideranças salvaguardam as ambições e os direitos da mulher docente/trabalhadora, a equidade de género e contribuem para a redução das desigualdades entre docentes homens e mulheres (DM3, DM4, DM6, DH11 e DH18), conforme mostram os seguintes relatos:

São sim. Os tomadores de decisão, chefes e directores respeitam essas políticas. Podemos ter uma direcção que por questões culturais, de educação não acredita nessas coisas de género “ok, temos de viajar e ficar 3 meses fora numa capacitação só posso mandar homens, porque mulheres são donas de casa”. Quem disse que a mulher não pode ficar três meses fora? Só pode ser um homem a viajar? Quando escrevo “estou a pedir ir estudar” a política já me defende, diz que tenho o direito de ir estudar independentemente do meu sexo, género ou orientação sexual (DM3).

É importante. As questões de género no contexto laboral influenciam em algum momento o desempenho. Por exemplo, quando se trata de mulheres mais jovens periodicamente têm que estar grávidas e têm que ter aquele período de licença do parto, depois no período do primeiro ano têm que sair cedo, para amamentar o bebé, têm que ir ao hospital, então há essa necessidade e está lá legislado, há respeito, há considerações por todos esses aspectos (DM4).

São importantes se tivermos em conta que o nosso sistema social é regido por algo que se chama patriarcado, uma forma de olhar a relação homem-mulher que nos remete para discutir e pensar em

questões da desigualdade. A política é importante para salvaguardar os direitos e as ambições das mulheres e também para fazer lembrar aos homens que em tudo que fizerem têm que ter em mente esta perspectiva de género (DM6).

Sim são, naturalmente são. Estas políticas poderiam promover a questão de equidade de género (DH11).

Elas são importantes, para a maximização da igualdade de género em contextos profissionais bem como familiares. No profissional há uma necessidade de dar às mulheres as mesmas oportunidades que os homens. Tradicionalmente os homens têm maiores possibilidades de avanço, mesmo para cargos de direcção. Estas normas acabam favorecendo a maximização de recursos para a igualdade de género. Estamos a ver mulheres em cargos de chefia, que anteriormente eram ocupados por homens, temos a Vice-Reitora Académica é uma mulher (DH18).

Arrolaram-se algumas observações para que se continue a reflectir, com vista a eliminação de riscos como a tendência de se julgar que as políticas de género incidem única e exclusivamente sobre a mulher, o machismo, a necessidade de compromisso das altas hierarquias de liderança da UEM para implementar, fazer a advocacia social e sensibilizar em relação à temática de género e o seu uso como instrumentos de direcção, orientação e tomada de decisão referente às boas e más práticas para maximizar o desenvolvimento das mulheres na UEM. Neste sentido, as ideias de alguns docentes (DM7, DM8, DH12, DH19 e DH20) indicam o seguinte:

Acho que sim, porém tenho uma impressão relacionada com a forma como a sociedade da qual todos os funcionários, os professores, os investigadores da UEM fazem parte, relativamente à forma como se traduzem estas políticas de género. Às vezes sente-se que há uma tendência para se achar que incidem única e exclusivamente sobre a mulher; isto é um risco muito grande, porque daqui há mais alguns anos nós vamos ver a balança pender e a ideia não é essa - é equilibrar, devemos continuar a reflectir (DM7).

Sim, as políticas podem existir só que, os líderes, neste caso a Reitoria como um todo o Reitor e seus Vice-reitores, se eles não forem sensíveis à essas questões vamos ficar estagnados e vai ficar só no papel. Para se avançar para essa igualdade os líderes têm que estar à frente do processos, serem sensíveis “olha, isto é importante porque a mulher tem que estar a par, isto é importante porque tenho mulheres formadas que são capazes” e não só vermos como “ah esse sexo débil” (DM8).

Penso que as políticas são, mas as pessoas que estão em frente da implementação dessas políticas é que devem ter um braço de ferro. Às vezes aparece um documento escrito, mas quem está em frente é um homem, a implementação não vai ser eficaz. Penso que as políticas ajudam, mas quem está em frente e como é implementada é o grande problema. Temos muitos machistas aqui escondidos (DH12).

Sim, são importantes na medida em que nos fornecem ferramentas, instrumentos, direcção, orientação, articulação em relação as práticas positivas que devem ser promovidas e em relação as práticas negativas que devem ser mudadas para o sentido positivo (DH19).

São bastante importantes, porque é na base da política que desenham-se estratégias para a melhoria de um ambiente. Essas políticas devem ser desenhadas na presença de ambos géneros, porque se for desenhada na presença só do género feminino pode desencadear a possibilidade de haver algum défice, já que não está lá a outra parte (DH20).

As ideias contidas nas narrativas expostas nesta sub-categoria vão de encontro às da pesquisadora, segundo as quais as políticas institucionais de género são importantes para a redução da desigualdade de género e na mesma linha corroboram a ideia de Butler (2016, p. 70) quando esta autora defende que “Género é o mecanismo através do qual se produzem e se

naturalizam as noções de masculino e feminino, mas género bem poderia ser o aparelho através do qual tais termos se desconstroem e se desnaturalizam”. De igual modo concordam com Scott (1989, p. 21) quando advoga que género é “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primeira de significar as relações de poder”. Portanto, ligando estas autoras e a voz dos docentes entrevistados e da pesquisadora percebe-se que este conceito permite a promoção e a concertação de opiniões, num processo dinâmico de desconstrução e ressignificação das suas RS sobre as RG.

4.3.5.2 Sub-Categoria: A promoção das políticas institucionais de género na FACED-UEM

Aqui a pergunta desencadeadora de reflexão foi Q 4.2: o que pode ser feito para o alcance de equidade e igualdade de género na FACED-UEM? e as ideias estiveram em volta das acções julgadas necessárias para o aumento da promoção do papel das docentes, as quais lembram o que já dizia Santos (2018, p. 18) sobre uma experiência ocorrida na luta de libertação nacional de Moçambique durante a qual apesar da admissão das mulheres em combates armados, como resultado da criação do Destacamento Feminino, persistiram os problemas de não aceitação daquelas mulheres combatentes, evocando-se que a impureza da mulher era um obstáculo para a sua participação nas batalhas, o que na realidade era um reflexo da discriminação contra a mulher no contexto de crenças que visavam reforçar as relações sociais de poder assimétricas. Apesar desses obstáculos socialmente impostos naquele contexto do passado histórico de Moçambique, operou-se a promoção da mulher para a erradicação da desigualdade de género e o alcance da equidade e igualdade de género. Desta forma, empoderar a mulher continua sendo uma necessidade actual, geral para a sociedade, porém contextual para a FACED-UEM que é um exemplo na implementação das políticas. Pelo nível alcançado na liderança feminina, de acordo com 5 docentes mulheres (DM2, DM4, DM5, DM8 e DM10) relataram o seguinte:

Tem uma coisa boa que eu noto aqui, a maioria das chefes daqui, são mulheres, isso já é muito bom. Nos nossos cursos verifica-se que há mais mulheres do que rapazes. Também é muito bom, mas deve-se reflectir como pôr a mulher a dominar essa área da tecnologia (DM2).

Provavelmente haja a necessidade de se promover acções que envolvam a mulher, apesar de reconhecermos que não é porque é incompetente, mas são mesmo obstáculos impostos socialmente pelo género que acabam criando barreiras, mas com mais acções, eventos, vão-se superando as barreiras (DM4).

Dar oportunidades às mulheres também. Dar oportunidades para estudarem, para exercerem cargos de poder, cargos de direcção, mais mulheres na direcção (DM5).

Por exemplo, ser equitativo nas promoções das mulheres, mas tendo em conta as competências, porque há mulheres competentes. No passado houve mulheres formadas nesta área e foi promovido um homem, só por simpatia enquanto há alguém formado na área (DM8).

Como eu já estava dizer, não existe tanta diferença de ambas partes, excepto um aspecto que eu aqui ressaltar muito: salvaguardar aquilo que são os interesses femininos (DM10).

Por seu lado três DHs (DH12, DH15 e DH18) entrevistados narraram que se deve continuar a promover e valorizar o trabalho e a liderança das docentes da FACED-UEM, em reconhecimento da sua luta para a conquista do seu espaço, pois por mérito próprio as DMs desta faculdade são um exemplo a ser replicado noutras faculdades, conforme as seguintes narrativas:

Eu penso que é preciso colocar mulheres em frente na liderança. Os adjuntos seriam homens. Então quem pega a dianteira são elas, depois os homens podem estar por detrás (DH12).

É seguir as tais políticas implementadas com a valorização do trabalho das mulheres, porque não é para oferecer, é para trabalharem, a FACED abre para elas conquistarem o seu espaço (DH15).

Muito se faz, pelo menos em termos de convivência. Temos muitas mulheres na dianteira da FACED, não é usual colocar mulheres por igualdade de género só, é por mérito - são profissionais capacitadas. Deve criar-se plataformas, para que as mulheres da FACED sejam exemplo para outras realidades, até no contexto da universidade. Pelas leis emanadas deu para perceber que em outras faculdades não é uma realidade. A FACED pode ser um exemplo para as outras faculdades, escolas, centros e serviços e garantir que a questão de género se espalhe (DH18).

Resumindo, é sentimento da pesquisadora de que faltam acções que sobrepassem os obstáculos socialmente impostos, pois apesar de haver liderança feminina na FACED-UEM, ainda é preciso promover a equitatividade em cargos de chefia, dado existir um alto grau de competências das docentes, cuja experiência deve ser transmitida para outras faculdades da UEM.

Para a mesma pergunta Q 4.2: o que pode ser feito para o alcance de equidade e igualdade de género na FACED-UEM? outros docentes (DM1, DM9, DM3, DM7 e DH19) opinaram que a FACED-UEM deve continuar a consciencializar, divulgar, formar e promover a reflexão, tanto para os docentes, como para os dirigentes e estudantes sobre igualdade e relações de género, de acordo com as narrativas que se seguem:

Os professores devem ser consciencializados. Como docentes temos que saber tratar homens e mulheres de acordo com as suas especificidades. Teve um caso de uma estudante que deu à luz e na semana seguinte ela queria fazer o exame, mas estava debilitada. Eu e a minha colega dissemos “você não está em condições de fazer este exame. Vai para a casa, descansa, a faculdade vai dar-te a oportunidade de fazer os exames” Quanto ao nível profissional entre colegas não vejo muita discrepância, temos o cuidado de tratar bem as colegas (DM1).

Deve sensibilizar, porque dizer que deve haver uma monitoria para ver os docentes, penso que não. Deve sensibilizar os docentes, para realmente preocupem-se e façam valer na prática estas questões das relações de género (DM9).

Acho que é a divulgação porque, não conheço essa política, estou a especular que ela exista, mas nós não temos conhecimento. Eu acho que mesmo os nossos dirigentes necessitam. Há quem acha que género é género do sexo masculino e feminino e acabou (DM3).

Penso que continuar a reflectir sobre o que é de facto igualdade; não é promover a desigualdade, o próprio termo diz "igualdade". Vamos todos como sociedade, academia continuar a reflectir sobre igualdade de género, para que na sua implementação não cometemos falhas capitais (DM7).

Mais união em relação a operacionalização das políticas na FACED. Deve haver mais formações sobre este tema, para os professores mas, também para os alunos, porque acredito que há alunas que já vêm com esta ideia negativa de que "sou mulher, então independentemente do tratamento que me derem aqui na FACED eu vou aceitar". Capacitações, formações da liderança que é muito importante (DH19).

A manifestação de realidades subjectivas, por cada um dos docentes, cujas falas foram trazidas nesta subcategoria são convergentes com a teoria de Moscovici (1979). Este autor teórico apresenta a relação entre cognições e representações quando refere que as relações sociais quotidianas reflectem como o conhecimento do senso comum visto como sendo RS resultantes da interacção entre sujeito e sociedade. Tal interacção manifesta-se através de crenças morais, mitos, lendas, narrativas populares, costumes, tradições e ideias religiosas, que não obstante ser experienciado dentro de uma realidade individual é socialmente partilhado. Através da TRS, o autor conduz-nos à ideia de que uma RS entrelaça-se à subjectividade com o fim de aproximar uma determinada realidade social à ciência numa dimensão histórica e contextual da pessoa e do seu grupo sócio-cultural, como reflectem os docentes nas suas colocações, para a transformação do conhecimento individual sobre as RG em conhecimento de interesse colectivo.

Nesta sub-categoria também obteve-se um resultado significativo ligado à promoção da equidade de género, a partir da interpretação das respostas à pergunta Q 4.2. pois, quatro docentes (DH11, DH14, DH16 e DH20) trazem pontos de vista distintos das narrativas anteriormente expostas nesta sub-categoria. Para DH14 esta equidade de género deve ser expansiva à organização do trabalho, à pesquisa e ao lazer além do convívio laboral e segundo DH16 deve-se harmonizar a igualdade em termos de alcance de direitos e deveres de forma inclusiva para as e os docentes. O participante DH20 salienta a necessidade de se fazer pesquisas, debates e encontros científicos na FACED-UEM, em que se conte com experiências do senso comum, como podemos ver nas seguintes narrativas:

Continuar a promover a equidade de género, não só olhando para a FACED. Pode se fazer a nível do país, porque os que trabalham na FACED vêm de diferentes pontos do país, vêm da família, das comunidades, da sociedade em geral. Acho que a equidade de género é mais uma construção da educação mesmo a nível da faculdade é uma construção social (DH11).

Mais conversas, seminários. Continuarmos a fazer equipas de trabalhos que respeitem a equidade de género, criarmos equipas de homens e mulheres na pesquisa e se respeite a questão de igualdade de género, até mesmo nos convívios. Às vezes nos fechamos neste mundo de livros e nos esquecemos que existe outro lado humano e uma e outra vez um aniversário, corte de bolo, permitem essa convivência e melhoramos o ambiente de trabalho (DH14).

Para o alcance da igualdade de género é sabermos que nos direitos e deveres que são proporcionados ao homem não pode existir uma excepção, a mulher também deve ser contemplada, porque quando conseguirmos isso, todos estaremos cobertos (DH16).

Acho que a questão das pesquisas é muito importante. Será na base da pesquisa que vamos saber o que está a acontecer na FACED e na base disso vamos desenhar estratégias de como fazer a promoção da igualdade e do género. Que se criem mais debates e encontros científicos. Que se busquem pessoas de fora, para servirem de testemunhas na questão da discussão do género. Parece-me que, quando há eventos científicos sempre buscamos pessoas letradas, enquanto também existem pessoas lá no distrito, em sítios muito distantes, que vivem o seu dia-a-dia de género e têm algo a dizer (DH20).

O posicionamento de DH11 converge com o da pesquisadora da presente tese no que se refere ao facto de as RS sobre as RG dos docentes resultarem da sua construção social. Esta tem início na sociedade e influencia as suas RG no trabalho docente, sendo que a mudança desta construção social de base patriarcal através da promoção da equidade de género deve começar na sociedade e desdobrar-se até outros locais de socialização do docente, no caso o seu local de trabalho.

A narrativa do docente DH20 converge com a teoria de Serge Moscovici, no sentido em que toda a sociedade é influenciada pelo conhecimento do senso comum, denominado de RS. Esta representação serve de guia para o comportamento do indivíduo sobre as outras pessoas e não separa a pessoa da sociedade. Como em Durkheim (1976), Moscovici (1979) faz um alinhamento entre as RS e o pensamento durkheimiano, apontando que, a compreensão das representações resulta de um exercício subjectivo que tem sentido quando estivermos submersos no ambiente colectivo. Neste caso, o sentido é percebido quando se dissipa a dicotomia entre essas duas formas de conhecimento, através da apreensão da dinâmica entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico.

Ainda na presente sub-categoria, analisamos os resultados das respostas dos docentes à pergunta de pesquisa Q 4.3: na sua opinião, como é que deve idealmente ser uma/um docente activista/comprometido com a luta contra a desigualdade de género no trabalho docente? Através desta pergunta, a pesquisadora pretendia conhecer aspectos relativos ao delineamento de estratégias para a mudança baseadas num discurso crítico-emancipatório, como contribuição para a redução da desigualdade de género no ambiente de trabalho docente, por meio da valorização do docente comprometido com a questão de género, já seja activista ou ponto focal de género.

Da análise feita, constatamos que, no seu perfil, uma/um docente activista ou comprometido com a luta contra a desigualdade de género no trabalho deve ser imparcial, promotor da participação de todos (DM2), deve ser uma pessoa idónea e justa sem ser muito feminista ou

muito machista (DM3), tem que zelar pelos direitos não só da mulher, mas sim do género (DM5), como ilustram os seguintes relatos:

Quando se fala de género, as pessoas ficam a olhar só pra questão feminina. Pra mim é falar de mulher e de homem, é tratar do mesmo jeito, mas temos que olhar que são seres com especificidades diferentes. Uma pessoa primeiro devia ser imparcial, criar métodos para promover a participação de todos (DM2).

Tem que ser uma pessoa idónea e justa. Podem existir duas componentes: ser muito feminista que também não pode ser, ou ser muito machista que também não pode ser! Se for muito feminista vamos ter situações de até nos vestirmos como quisermos, de forma até mais escandalosa porque “a mulher tem que ficar livre”. A mulher tem que ser livre, mas temos que respeitar o lugar. Os homens fariam de qualquer maneira, porque têm que levantar a voz, gritar como quiserem. Um exemplo: quando chega o dia da mulher e se compram capulanas não se dá só a mulheres: aqui todo o funcionário da FACED tem direito, isso é para mostrar que somos iguais no fim de tudo (DM3).

Uma activista de género tem que zelar pelos direitos do género! Género não é só mulher, o homem também tem que ser respeitado, mas nós precisamos neste momento de olhar para a mulher, para fortalecer e empoderá-la. Tem que lutar e conquistar com exemplo o seu espaço. Nada virá de bandeja. Tudo é guerra, vamos à guerra. Quem diria que hoje teríamos mulheres na Assembleia da República chefes de bancada? (DM5).

Embora não precise participar em todas as marchas, *workshops* e conferências sobre o género uma/um docente activista ou comprometido com a luta contra a desigualdade de género no trabalho deve trabalhar para a mudança de consciência pró patriarcado. Este modo de pensar não só existe em homens, mas também existe em algumas mulheres. O docente deve ter uma visão mais informada sobre a temática de género (DM6). Também deve ser líder proactivo, primar pela ética (DM7 e DM8) e promover a equidade de género, para que não se inferiorize a mulher.

*Há bocado dizia que os homens têm que estar cientes, mas nós temos mulheres que são pró-patriarcado, então a mudança de consciência é requerida nos dois lados. Uma activista não precisa de ser uma mulher que participa em marchas, *whorkshops*, conferências sobre o género, mas no dia-a-dia, pequenas acções deve mostrar que está comprometida com esta causa, que tem uma visão mais informada e que contribua para a mudança do contexto das desigualdades de género (DM6).*

Proactiva sobretudo, não aparecem aqui expressões (DM7).

*Deve ser alguém que prime também por sua ética, um líder que sabe chamar os outros para que se somem a essa causa, mas não só numa forma obrigatória, mas para que seja uma prática comum onde se respeitem cito como os brasileiros diriam “*todos, todas e todes*” (DM8).*

Igualmente, deve sensibilizar aos outros e promover a igualdade de género na faculdade e na sociedade, distante de facilitismos, porém focado no reforço de habilidades da mulher para o acesso às oportunidades (DM9, DH11 e DH16), de acordo com as narrativas seguintes:

Tem que ser um docente que em todas as actividades tem de fazer com que haja equidade. Na relação com colegas deve ter cuidado de não ferir ou dizer coisas pejorativas e que não inferiorize a mulher (DM9).

Primeiro seria um professor, professora também, que promove a equidade de género dentro da sala de aulas com os estudantes, nas discussões, nos encontros a nível dos departamentos, das secções, nos encontros nacionais, nas palestras, nas pesquisas a nível da faculdade e da sociedade em geral (DH11).

Um docente activista nesta luta deve primeiro saber sensibilizar aos outros no sentido de olhar a mulher como igual ao homem e fazer compreender que hoje o tempo é diferente do passado a mulher tem o seu próprio espaço, não se trata de facilitismo para a mulher alcançar onde o homem está, mas sim dar as oportunidades, porque a mulher tem inteligência, capacidade para mostrar que fazer uma tarefa que antes pensavam que só os homens é que podiam fazer (DH16).

Ao nível de habilidades de comunicação, como indivíduos, os entrevistados pensam que um docente activista de género deve ser uma pessoa que fale sem reservas, respeite as diferenças individuais e a diversidade cultural (DM10). Tratando-se de uma luta, de uma guerra em que é difícil a mudança de paradigma, deve ser uma pessoa aberta, comunicativa, combativa e atenta ao contexto (DH12), conforme os seguintes relatos:

Primeiro, que fala sobre o assunto sem reservas. Aqui na comunidade académica nós encontramos pessoas que vêm de todo o canto do país, então, respeitando as diferenças individuais, as nossas culturas provavelmente poderia ajudar, tendo em conta a dimensão do nosso país (DM10).

Uma pessoa primeiro tem que ser aberta e comunicativa. Tem que ter algumas virtudes, qualidades, porque é uma luta é uma guerra. Trocar de paradigma não é fácil, se a pessoa for fechada não há-de andar. Deve estar atenta a todos os movimentos feitos e ter capacidade de atacar (DH12).

Ressalta-se que, se todos nós abraçássemos esta causa certamente que nós tínhamos uma sociedade mais inclusiva e melhor vivida (DH13). Contudo, individualmente, um/uma docente activista de género na FACED-UEM deve ser como Graça Machel - uma pessoa muito activa que luta pela igualdade de género, que não tem receio de dizer as coisas e não tem medo do sistema, nem receio de represálias (DH14). Deve ser uma pessoa engajada, a exemplo de uma colega que já se dedica activamente às questões de género na FACED-UEM (DH17). Também, deve ser uma pessoa bem capacitada em matérias do género e assuntos actuais, com uma visão orientada para os objectivos nacionais e internacionais em relação a igualdade de género (DH19). Por fim, idealmente ser uma/um docente activista/comprometido com a luta contra a desigualdade de género no trabalho docente, deve estar sempre aberta para novas aprendizagens, dotada tanto de conhecimento do senso comum assim como do conhecimento científico (DH20), conforme se reflecte nas seguintes narrativas:

Se todos nós abraçássemos esta causa certamente que nós tínhamos uma sociedade mais inclusiva e melhor vivida (DH13).

Quando falamos de activismo, uma das imagens que me aparece é a da Graça Machel - se fosse mais ou menos assim, uma pessoa muito activa, que luta pela igualdade de género, que não tivesse receio de dizer as coisas e não tivesse medo do sistema, que não tem receio de represálias (DH14).

Tem que ser uma pessoa engajada. Tenho um exemplo da dra S., eu acho que é uma pessoa engajada nesta questão, já ouvi debates que ela promove na televisão, já me convidou inclusive para participar em debates aqui internamente, embora eu ache que uma única pessoa só não é suficiente (DH17).

Primeiro deve ser capacitada em matérias do género, assuntos actuais, com visão para objectivos nacionais e internacionais em relação a igualdade de género e tomar conhecimento do alinhamento que existe entre essas agências de elaboração e promoção, porque se não conhece essas agências fica muito difícil combater um fenómeno com garra e eficiência (DH19).

Um individuo sempre aberto para novas aprendizagens, dotado de conhecimento do senso comum como do conhecimento científico e que busque sempre a harmonia com a possibilidade de discutir com vista a construção do conhecimento em torno do género (DH20).

Com o perfil obtido nesta sub-categoria os docentes conciliam-se com as palavras de Graça Machel numa entrevista em resposta à jornalista Adriana Ferreira Silva (2018), quando ela clarifica sobre a sua posição em relação as suas RS sobre as relações de género:

Eu sou feminista. Ser homem ou mulher não nos coloca em diferentes níveis: somos iguais. Essa hierarquização é o principal motivo da violência contra as mulheres. É na luta por nossos próprios direitos que melhoramos os direitos de toda a humanidade, fazendo, inclusive, com que os homens se tornem pessoas melhores (Graça Machel, 2018).

As narrativas dos docentes acima têm respaldo na Teoria e na Epistemologia Feminista do Ponto de Vista, uma perspectiva teórica e política que visa a descolonização, a luta anti-patriarcal universal e a transformação social das RG. No mesmo diapasão, a pesquisadora concorda com Harding (1993), teórica feminista do Ponto de Vista, que advoga a necessidade de levarmos a cabo a tarefa de reconstrução da ideia de uma objectividade não separada da subjectividade. Esta última está enquadrada num processo crítico perante a objectividade, num contexto em que a ciência deve surgir do olhar e da voz dos grupos oprimidos pelo sistema patriarcal e sob esta teoria, os grupos oprimidos devem ser ouvidos, porque são detentores de uma percepção mais alargada sobre a sociedade.

4.3.5.3 Sub-Categoria: Políticas de género e representações sociais dos docentes na FACED-UEM

A pergunta Q 4.4: Recorda-se se foi alguma vez discriminada? Conhece ou ouviu falar que alguém foi discriminada por ser mulher na FACED-UEM? leva-nos à terceira sub-categoria, da categoria 5 de análise na presente tese, relativamente a qual, para a pesquisadora ficou saliente nas respostas de alguns docentes que não se recordam de terem presenciado uma situação de discriminação contra uma docente por ser mulher (DM1, DM9, DH14, DH18 e DH20), conforme os relatos a seguir:

Não. Não me recordo de nenhum episódio mesmo. Até são bem tratadas, principalmente quando estão grávidas (DM1).

Estou a tentar puxar mas não me vem à mente. A frequência com que pode ocorrer aqui na FACED é quase nula, não presenciei acho que não (DM9).

Aqui na FACED? Por ser mulher? Não me recordo. Não vou forçar caracterizar um cenário (DH14).

Não me lembro de uma acção concreta. Pelo menos no meu campo de acção não, quer do meu curso, no meu departamento, em reuniões particulares bem como públicas não me lembro de uma situação dessas (DH18).

Não me lembro, não me lembro, estaria a mentir (DH20).

Ao contrário dos relatos anteriores alguns docentes têm notado que na FACED-UEM existe uma discriminação positiva a favor das docentes que se encontram no período de gravidez (DM1, DM3 e DH19), conforme as narrativas a seguir:

Não. Não me recordo de nenhum episódio mesmo. Até são bem tratadas, principalmente quando estão grávidas (DM1).

Eu não. O que eu já presencie, acho que é um instinto natural, não é nem da FACED. Somos nós as mulheres, quando estamos grávidas, há tendência de sermos acarinhadas até de forma exagerada “ainda estás a vir trabalhar com esse barrigão”. A gravidez não é uma doença, é uma condição que a mulher fica mais sensível, não debilitada “não podemos dar esse trabalho porque como ela está de barriga, não podemos dar muito trabalho” deixa ela decidir que “isto que não posso fazer, não estou em condições; isto posso fazer estou em condições” (DM3).

Disse numa das perguntas, que foi uma discriminação positiva porque a colega conseguiu um bom feito, mas aplaudiram por ser mulher e não necessariamente pela sua competência. Isso é uma discriminação positiva, embora não retire necessariamente o seu mérito, mas de alguma forma retira. (DH19).

Ainda para a mesma pergunta, houve docentes que ao longo dos seus discursos referiram ter observado que, em algumas reuniões, quando uma docente exprime uma opinião não é reconhecida como sendo sua, pois coloca-se com subtileza como se essa ideia viesse do homem que repete a mesma ideia (DM8), ou através de actos inconscientes (DH13), ou informações difíceis de se levarem ao conhecimento das lideranças, porque as docentes injustiçadas podem querer ter privacidade (DH17), de acordo com os relatos que a seguir apresentamos:

Abertamente não. Quando acontece é uma discriminação muito subtil, aquele exemplo que eu lhe dei, de uma mulher falar de um assunto então o homem pegar essas mesmas palavras transformar, então a opinião fica como ter sido desse colega, mas é uma coisa muito subtil. Ser discriminada por causa do género não. Aqui na faculdade as mulheres estão nos cargos de direcção, chefia e confiança; estão em todas as frentes (DM8).

Que eu saiba não, no entanto há posturas inconscientes, porque a manifestação da discriminação por conta desta sociedade que nos forma que é machista, algumas vezes nós podemos manifestar mesmo inconscientemente, precisamente por isso que só depois ganhamos consciência de que algumas práticas não são adequadas no sentido de respeitar o género (DH13).

Eu teria muitas dificuldades, não por omissão, mas porque eu posso saber muita coisa do dr M., mas pode ser muito difícil eu saber muita coisa da dra L., porque para se expressar até ao ponto de me dizer o que é que está a lhe afligir pode ser difícil. Nós colegas, raras vezes temos conversas que vão acima do que é falar da academia. Então, por mais injustiças que podem acontecer que eu não tenha visto, pode ser difícil que eu tome conhecimento, provavelmente porque ou eu não dou espaço para que as pessoas se pronunciem, ou porque querem garantir a sua privacidade (DH17).

Alguns docentes afirmaram que, a não discriminação das docentes deve-se ao cumprimento de regras implícitas do ambiente académico que impedem actos discriminatórios. Outros referiram que possíveis actos de discriminação poderão resultar de uma influência cultural ou étnica negativa, ligada à sociedade e ideologia patriarcais, que no entanto são corrigidos com a tomada de consciência (DM2 e DH12), conforme pode-se apreciar nas seguintes respostas:

Não! Mesmo porque eu não ia admitir, conheço os meus direitos e meus deveres, os meus limites e os limites dos outros. Se presenciei, eu acho que, por se tratar de academia acho que é muito difícil, mas não digo que não há algum estereótipo, se calhar até não esteja relacionado a questões de género, mas com questões culturais, de etnia. Mas, como se trata de academia, antes de proferir qualquer coisa a pessoa pensa e como estamos todos esclarecidos, aí não há confronto, mas há um debate (DM2).

Aqui na FACED, ainda não. É provável que eu não tenha percebido essa discriminação, não tenho observado, mas não tive. Eu acho que é possível que tenha havido aqui, mas eu não presenciei e se tiver acontecido isso eu acho que não há necessidade, porque estamos na academia (DH12).

Também houve docentes que foram taxativos em afirmar que na FACED-UEM não existem actos de discriminação contra as docentes (DM4, DM5, DM7, DM10, DH11 e DH15), conforme pode-se apreciar nas seguintes respostas:

Felizmente não, até então (DM4).

Aqui directamente não, não conheço, mas no mundo fora já assisti casos (DM5).

Nada! Graças à Deus não (riso). Nós já civilizamos. Não (riso) (DM7).

Não. Nunca vivenciei, nunca ouvi dizer (DM10).

Aqui na FACED não, não vejo uma situação de mulher ser discriminada por ser mulher (DH11).

Nunca aconteceu, se calhar por aquilo que eu disse inicialmente, a minha relação com as mulheres é institucional, apesar de esta e aquela me impressionar, porque não podemos discriminar aquela que está a trabalhar, aquela que mostra um empenho (DH15).

Assim, pode-se afirmar que, a não discriminação da mulher docente na FACED-UEM é influência de uma postura que concorda com movimentos nacionais e internacionais de defesa da mulher trabalhadora, a exemplo do que vem legislado na Constituição da República, artigo 67º: “o homem e a mulher são iguais perante a lei em todas as esferas da vida política, económica, social e cultural” (Constituição da República de Moçambique, 1990).

Na pergunta Q 4.4: Recorda-se se foi alguma vez discriminada? Conhece ou ouviu falar que alguém que foi discriminada por ser mulher na FACED-UEM? a pesquisadora pretendia saber se existe (ou não) discriminação de género no contexto laboral da FACED-UEM. Neste sentido, dois docentes relataram ter vivenciado situações de discriminação contra docentes mulheres, nomeadamente numa circunstância em que se usou como motivo da discriminação a idade relativamente jovem da docente como sendo um indício desta não ter competências

para ocupar um cargo de direcção na FACED-UEM (DM6) e noutra em que se observou que num júri de avaliação um docente não validou a opinião profissional de uma docente por esta ser mulher (DH16), como vemos a seguir:

Eu acho que já fui discriminada não por ser mulher; se calhar pela idade jovem. Entrei numa altura em que a FACED estava ainda a constituir-se e haviam pesos pesados e a entrada na FACED, daquilo que eu percebi na altura não era algo muito fácil, a aceitação não era algo que se fizesse assim de ânimo leve, simplesmente porque já estavas aqui. Tive que conquistar o meu espaço e mostrar que embora fosse muito nova podia fazer grandes coisas. Então, tive que fazer eu própria o meu trajecto e conquistar o respeito das pessoas com quem eu trabalhava (DM6).

Recordo-me dum caso em que um supervisor avançou com o júri que julgou que seria mais adequado para a avaliação do trabalho. Eu mudei um dos membros e coloquei uma oponente mulher, só que esse trabalho não reunia condições, porque foi um plágio. Então, quando sentou-se para dar-se a informação ao supervisor ele primeiro contestou, não só porque a colega descobriu que existia um plágio, mas por ser mulher, como quem diz: “esta quer fazer valer as suas ideias aqui?”. Achei que foi discriminação “a mulher não merece opinar dessa forma”. É um acto que vou continuar a condenar (DH16).

Alguns dos docentes acima elencados mostram que não se lembram de ter visto algum caso em que foram, ou viram alguém que tenha sido discriminada por ser mulher na FACED-UEM. Porém, outros disseram que existem na FACED-UEM actos de discriminação contra a mulher docente, os quais se manifestam inconscientemente, sob a influência de factores étnico-culturais. Trata-se de uma posição com a qual concordamos pois vai ao encontro da ideia desta tese de que as RS sobre as RG de certa forma ainda são patriarcais, como desfecho do que os docentes pensam, fazem e dizem no seu contexto social, onde os saberes, práticas e discursos locais aprendidos, conduzem a que estes construam RS resultantes das inter-relações entre o seu meio sócio-cultural e o seu meio laboral.

Outros docentes ainda disseram que, não existe discriminação na FACED-UEM, o que corrobora com Santos e Aragão (2018) que, ao se debruçarem sobre a docência no ensino superior e os seus desafios como um instrumento de transformação social e cultural, defendem que as IES têm um papel na construção do pensamento reflexivo dos seus professores e tal processo exige uma contínua formação docente reflexiva, que visa transformar a sua consciência e ideologia.

Isto vai de encontro a Butler (2016) quando frisa que, embora seja necessário, parece difícil reflectir-se sobre o fim das desigualdades de género. A pesquisadora concorda com esta autora, porque na análise do resultado aqui obtido olhou para as questões de género no contexto das relações de poder patriarcais, tendo concluído que, a dificuldade em se reflectir sobre o fim das desigualdades de género está ligada ao facto de determinadas pessoas na sociedade em geral e, para o caso da presente pesquisa certos docentes, independentemente do seu género, ainda

defenderem as suas ideias e práticas sustentados na supremacia masculina protegida pela ideologia machista patriarcal, uma postura que traz como um risco potencial a discriminação da mulher. Porém, apesar de difícil a reflexão, deve-se continuar com a consciencialização dos docentes da FACED-UEM em particular e da sociedade no geral, para a promoção da mudança consciente de RS orientada à eliminação das desigualdades de género.

4.3.5.4 Sub-Categoria: Pontos de vista dos docentes referentes à transformação das representações sociais sobre as relações de género no trabalho na FACED-UEM

Na presente pesquisa foram colhidas sugestões dos docentes da FACED-UEM sobre mudanças no contexto de género por si julgadas pertinentes. Nesta quarta subcategoria da sexta categoria de análise, com base no material recolhido na entrevista, relativo ao delineamento de estratégias para a mudança, através da pergunta Q 4.5: se pudesse: o que mudaria na FACED-UEM no contexto de género, foram obtidos os resultados que passamos a apresentar e discutir.

Da voz dos docentes sobressaíram dois grupos de percepções, respectivamente dos docentes favoráveis à não introdução de mudanças e daqueles que percebem haver necessidade de mudanças na FACED-UEM. O primeiro grupo de opiniões reflecte satisfação ou conformismo dos seus interlocutores, na medida em que de acordo com alguns docentes a mudança do *status quo* das práticas relativas as RG pode “estragar” esse estado. Pelo que, é útil manter as condições actualmente observadas, já que na FACED-UEM não há discriminação baseada no género, o ambiente físico de trabalho é satisfatório. Neste contexto, observa-se que, por exemplo, as casas de banho são diferenciadas de acordo com o género, nas carteiras existem palas que protegem as docentes ao se sentarem, além de que, as relações entre docentes de ambos os géneros é caracterizada por uma interacção harmoniosa, sendo útil estimular a continuidade dessas relações de acordo com os seus relatos (DM3, DM7, DM10 e DM1), que se expõem a seguir:

Acho que se tiver que mudar vai estragar. Há uma relação muito harmoniosa relativamente as relações de género entre docentes: sentamos homens e mulheres na mesma mesa. O que temos que fazer é continuar a potenciar essas relações, para que não haja mudança, para que mesmo os que estiverem a vir saberem ver o tipo de relação de género que existe aqui na FACED e manterem (DM3).

Bom, como eu disse anteriormente nunca notei sinais de discriminação (DM7).

Penso que está bom, porque eu não vejo aspectos negativos como tal, não vejo assim grandes mudanças que devem ser feitas (DM10).

Quanto a políticas talvez verificar como são consideradas as faltas para homens e mulheres, porque às vezes as mulheres faltam por serem mulheres mesmo. O resto parece que está tudo bem: tem casas de banho para mulheres, temos carteiras com aquela pala que as mulheres se sentem à vontade, estamos bem avançados nesse assunto de género (DM1).

Não obstante as apreciações satisfatórias, o segundo grupo de docentes caracteriza-se por diversas opiniões reflexivas crítico-emancipatórias, pois são favoráveis à necessidade de mudanças nas RG na FACED-UEM e sugerem, por exemplo, a necessidade de se implementar a equidade de género no controlo de ausências, tendo em conta que por vezes as docentes faltam ao trabalho por situações ligadas à sua condição de mulheres (DM1). Uma das opiniões é que devia haver mudança relativa ao envolvimento dos professores do nível sénior na vida da Faculdade, através da introdução de actividades atraentes para estes, de modo a realizarem um trabalho coordenado com as duas gerações seguintes (DM6) ou a organização de mais convívio e actividades de lazer para os docentes (DM8), segundo os relatos a seguir:

Quanto a políticas talvez verificar como são consideradas as faltas para homens e mulheres, porque às vezes as mulheres faltam por serem mulheres mesmo. O resto parece que está tudo bem: tem casas de banho para mulheres, temos carteiras com aquela pala que as mulheres se sentem à vontade, estamos bem avançados nesse assunto de género (DM1).

Haveria de mudar o envolvimento dos professores séniores na vida diária da FACED. Eu vejo aqui três gerações: os “professas”: o Prof. M., Prof. B. depois tem a geração da antiga-nova direcção, esta considero eu a segunda geração, depois temos a terceira geração que já estão cá, mas ainda está a vir, então na comunicação entre estas três gerações eu sinto a ausência da primeira. A mulher dessa geração deveria promover encontros, programas, actividades específicas apetecíveis para os docentes séniores e que estes trabalhem de forma bem coordenada com as duas gerações seguintes (DM6).

Eu gostaria que convivêssemos mais. Esse complexo de pensar que “ah não convivo com a Y, porque vai saber das minhas coisas e vai invejar-me”, essas coisas fazem-me confusão, mas talvez por eu ter vindo de uma terra onde nós convivemos muito, pois passa-se mais tempo com os colegas e convivemos em actividades de lazer (DM8).

Estes docentes, assim como a pesquisadora convergem com Almeida (2013), no sentido de que as RG ainda se reproduzem a partir das relações de poder patriarcais, que emitem normas comportamentais, morais e religiosas, emoções e sentimentos, que estão estruturadas na percepção do mundo e numa organização social baseada num ponto de vista simbólico, sendo que, para uma mudança comportamental deve ter-se isto em consideração.

Ademais, como mudanças, alguns docentes propõem que se façam formações, palestras e simpósios periódicos sobre questões relacionadas ao género para docentes, corpo técnico e administrativo e estudantes (DH11, DH12 e DH20), de acordo com as narrativas seguintes:

Se eu pudesse criaria algumas condições, para que haja formações sobre questões relacionadas ao género, porque sinto que mesmo eu que estou aqui a falar não entendo bem o que é género. Com esta entrevista comecei a fazer-me algumas questões. E talvez mudaria o meu conceito de género que eu dei primeiro. Essas palestras não podem ser só feitas para os docentes, seria bom fazer para o corpo técnico e administrativo da faculdade e incluir os alunos (DH11).

Organizar simpósios trimestrais que alavanquem a questão de género. Uma das formas é atacar, não no sentido de luta, mas haver simpósios que falem de assuntos relacionados ao género trimestralmente, porque só falar uma vez por ano isso não muda nada. Pode ser articulado por exemplo, com aniversários e nesses encontros falar-se-ia sobre o género (DH12).

Primeiro tinha que se criar mais condições para que as pessoas entendam este assunto. Além das pesquisas há necessidade de se criar um gabinete, ou um conjunto de colegas interessados em serem formados, para transmitirem aos demais colegas da faculdade. Estou a falar de um gabinete ao mesmo nível que temos o gabinete de atendimento psicológico, ou a criação de unidades curriculares, ou temas dentro dos currículos que abordem a questão do género (DH20).

Mais, alguns docentes sugerem como mudança, que se procure uma abordagem mais eficaz para a conscientização dos colegas, porque as mulheres têm a mesma capacidade de liderança que os homens e para dar mais espaço às docentes, com vista a não se inferiorizar às mulheres, dada a necessidade de haver discursos igualitários na FACED-UEM (DM9, DH13, DH16 e DH18), de acordo com as narrativas que se expõem a seguir:

Talvez ficou implícito em termos de gestão, das decisões, eu não fiz uma análise sobre quantos homens e quantas mulheres estão na gestão, se calhar se estiver a tender de um lado para outro, eu iria equilibrar era só isso, ter o mesmo número de homens e o mesmo número de mulheres na gestão (DM9).

O que eu mudaria provavelmente fosse a forma de abordagem no sentido de encontrar uma via mais eficaz, primeiro para a conscientização dos colegas, não só, mas ir para algo mais concreto, no sentido de fazer perceber e enaltecer esta luta sobre a igualdade de género (DH13).

Fazer com que cada um tenha consciência que, aqui estão homens e mulheres e todos podemos realizar as mesmas actividades em igualdade, sem nenhuma discriminação. O que conta é a inteligência de cada um, há provas à vista que há tarefas que são bem conduzidas pelas mulheres pela sua capacidade, assim como os homens também têm essa capacidade e acabariam por perceber que todos somos capazes, independentemente do sexo de cada um (DH16).

Eu penso que é uma realidade: a FACED já estar a ser funcional em termos de equidade provavelmente. Normalizava a maneira de abordagem, não ser nesta perspectiva de inferiorizar a mulher na FACED, buscaria ter discursos igualitários, porque enquanto o discurso for “temos que dar espaço à mulher, temos que dar igualdade de género” acho que, valia a pena mudar a linguagem, para normalizar os ganhos que foram feitos (DH18).

Outros docentes propõem a criação de um ambiente de diálogo para a mudança do clima frio num dos departamentos (DH14) e que se visualizem mudanças em determinados cargos. Julga-se necessária a criação de uma política e de um fundo específico para a operacionalização de todos os objectivos relacionados com a temática de género (DH19), que se façam mais pesquisas nas quais se inclua mais mulheres, que se crie um gabinete de género e igualmente se incluam questões de género em algumas unidades curriculares (DH17 e DH20), conforme reflectem as respostas abaixo transcritas:

O que é que mudaria? Em algum momento, estou a olhar para o nosso departamento e sinto que parece existir um clima meio frio. Sinto que em algum momento nos discursos parece que carregam um pouco de mágoa, não sei se isso vai afectando de forma genérica as relações de género, mas se pudéssemos devíamos melhorar esse ambiente, dialogarmos um pouco mais (DH14).

Mudaria a forma de gestão de fundos para operacionalização das políticas de género, porque às vezes esta operacionalização é deixada no segundo plano, porque dizem “ah, tivemos outras prioridades” que são pedagógicas, mas género também é uma questão pedagógica, porque se amanhã aparecem mais homens a serem formados, vamos nos perguntar “porquê mais homens estão a ser formados?”. Uma política de criação de um fundo específico ia dar certo na efectivação de políticas de género (DH19).

Eu começaria com uma coisa que faço com muito gosto: eu colocaria mulheres na pesquisa, eu faria equipas de trabalho com mulheres, para não falar sobre a direcção, porque isso não cabe a mim. Neste momento a única coisa mais prática encabeçando equipas de pesquisa eu colocaria mulheres e já fiz isso, no ano passado, chamei estudantes era o único homem e pesquisei com elas e apresentamos aqui mesmo na universidade numa conferência da FACED (DH17).

Primeiro tinha que se criar mais condições para que as pessoas entendam este assunto. Além das pesquisas há necessidade de se criar um gabinete, ou um conjunto de colegas interessados em serem formados, para poderem transmitir aos demais colegas da faculdade. Estou a falar de um gabinete ao mesmo nível que temos o gabinete de atendimento psicológico, ou a criação de unidades curriculares, ou temas dentro dos currículos que abordem a questão do género (DH20).

Na presente sub-categoria a pesquisadora constatou que, não obstante um grupo de docentes ser favorável à manutenção das condições actuais, em que prevalece a influência negativa da ideologia patriarcal nas RS sobre as RG no trabalho docente, outro grupo maior de docentes está a favor da introdução de uma diversidade de mudanças nas RG no trabalho, porque apreende que estas transformações possibilitarão outra dinâmica nas RG na FACED-UEM e a emergência nos docentes de novas RS crítico-emancipatórias individuais e colectivas, portanto, subjectivas e intersubjectivas, impulsionadas por medidas e políticas institucionais essenciais para a eliminação da desigualdade de género no trabalho.

Neste sentido, os dados recolhidos mostram que o caminho da mudança de RS sobre as RG para o estabelecimento da justiça social no âmbito do género é complexo e precisa de ser resignificado. Deste modo, concordamos com Adichie (2015, p. 21-24) quando diz que: “nós evoluímos, mas as nossas ideias de género ainda deixam a desejar. A questão de género, como está estabelecida hoje em dia, é uma grande injustiça”.

À luz dos resultados obtidos, a entrevista responde aos objectivos, perguntas e problema de pesquisa previamente definidos pela pesquisadora, pois evidenciam como nesta tese a investigação feminista que guiou à pesquisadora na busca de uma percepção dos discursos e práticas dos docentes da FACED-UEM. Permitiu-lhe verificar que as RS dos docentes sobre as RG no trabalho reflectem relações de poder assimétricas, visto que, se por um lado e do ponto de vista subjectivo, os docentes tendem a desenvolver relações de equilíbrio e igualdade de género, por outro lado e do ponto de vista objectivo, estes tendem a ter relações de desequilíbrio e desigualdade de género. Tal ocorre devido à pressão da influência negativa derivada de relações de poder ditadas pela ideologia patriarcal que remete a mulher à posição de submissão em relação ao homem, tanto no contexto das relações na sociedade em geral, como no contexto das relações laborais.

Finalizada a apresentação e discussão dos resultados dos dados da entrevista, no ponto a seguir apresentamos e discutimos os resultados dos dados da observação, fazemos a triangulação e complementação dos resultados obtidos em ambos instrumentos de recolha de dados.

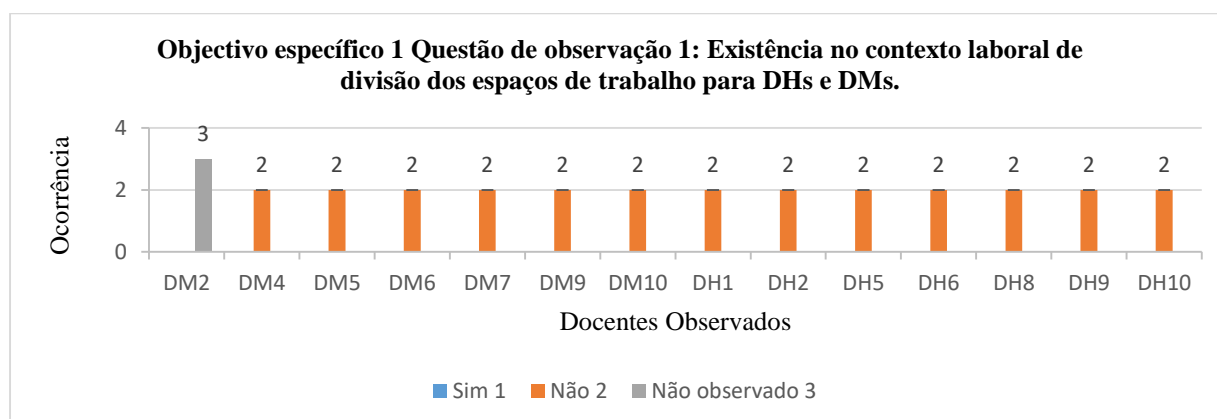
4.4 Apresentação e discussão dos resultados da observação

Com o auxílio da Grelha de Observação do Cenário de Pesquisa (Apêndice 6), elaborou-se uma Grelha de análise dos dados da observação (Tabela 2), cujos resultados permitiram a interpretação dos dados registados. Os resultados obtidos foram usados para triangular e complementar os obtidos na análise dos dados das entrevistas, isto é, confrontar ambos instrumentos de recolha de dados, com vista a perceber em que aspectos os resultados neles obtidos confirmam ou contrastam-se.

4.4.1 Objectivo específico um e pergunta de pesquisa um: Relações de género no trabalho docente na FACED-UEM

Para o objectivo um e pergunta de pesquisa um foram observadas três aspectos, cuja análise permitiu a pesquisadora confrontar os resultados da entrevista sobre o testemunho dos docentes relacionado à como eles percebem as RG no trabalho docente na FACED-UEM. Como resultado sobressaiu que predominam relações de igualdade de género no trabalho docente na FACED-UEM. Na observação, tal como na entrevista, constata-se que a) não existe no contexto laboral divisão física dos espaços de trabalho para DHs e DMs, b) não há diferenciação entre tarefas para DHs e tarefas para DMs e c) não há regras restritas só para DMs em função do seu género, conforme o resultado da primeira questão de observação, em destaque no gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: Resultado da questão de observação 1 - predomínio de relações de igualdade de género no trabalho docente na FACED-UEM.



O facto de na observação constatar-se que na FACED-UEM não há divisão física entre espaços de trabalho de DMs e DHs confirma os discursos decorrentes das entrevistas aos docentes de que as RG no trabalho docente na FACED-UEM caracterizam-se por serem relações de igualdade e equidade, não havendo discriminação no trabalho baseada no género.

Confrontando os resultados da observação acima com os obtidos na sub-categoria 4.3.1.4 da entrevista, a pesquisadora nota que ambos resultados convergem, pois tanto no ambiente físico observado, como no contexto relacional dos discursos entre as DMs e os DHs da FACED-UEM predominam relações de igualdade de género no trabalho definidas por uma consciência crítica.

As ilações tiradas pela pesquisadora, relativas a estes resultados da observação e da entrevista são de que ambos complementam a ideia de que o ambiente de trabalho docente na FACED-UEM é favorável ao desenvolvimento de relações de igualdade de género entre as DMs e os DHs. Tal ocorre, não obstante na entrevista estes reconhecerem que as normas sócio-culturais e as relações de poder patriarcais que caracterizam o meio externo à academia ainda influenciam negativamente estas relações, pois mantêm-se enraizadas em regras que homologam a submissão da mulher ao poder machista dos homens.

4.4.2 Objectivo específico dois e pergunta de pesquisa dois: configurações das representações sociais dos docentes da FACED-UEM facilitadoras de mudanças

O segundo objectivo específico e pergunta de pesquisa dois estão em torno de que representações sociais sobre as relações de género são operadas pelos docentes da FACED-UEM, tendo em vista que os mesmos vivem numa sociedade em que as RS de género tendem a ser patriarcais, portanto baseadas em relações de poder machistas. Os resultados das entrevistas mostraram nas subcategorias de análise 4.3.1.4, 4.3.2.2, 4.3.2.3 e 4.3.3.3 que as RS de género de alguns docentes ainda são machistas. Porém, com a observação não foi possível confirmar esta alegação dos entrevistados, visto que os resultados nela obtidos não são conclusivos. Se, de um lado, mostram que as RS dos docentes tendem a ser emancipatórias e críticas em termos de as DMs terem o direito à bolsa de estudo do mesmo modo que DHs, de outro lado, não foi possível observar se os DHs e DMs partilham efectivamente das tarefas de leccionação, ou se DHs e DMs colaboram em comissões de trabalho de forma igual ou equitativa. Dadas as discordâncias nos resultados de ambos instrumentos, opta-se por uma certa prudência em vista destes resultados, porque pode haver situações subtis que fugiram ao olho

da observação da pesquisadora, não obstante na subcategoria 4.3.5.3 dos resultados das entrevistas ter ficado evidente nas respostas dos docentes DM8, DH13 e DH17, que na FACED-UEM ainda existe machismo e discriminação subtis contra as DMs. Este achado, para a pesquisadora, indica a existência de RS sobre as RG no trabalho docente negativas ligadas à atitude inconsciente, porém inaceitável e que fica impune, devido à postura das DMs, que preferindo garantir a sua privacidade não falam sobre as suas vivências relativas a estas experiências negativas.

4.4.3 Objectivo específico três e pergunta de pesquisa três: alinhamento entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as relações de género

No âmbito do terceiro objectivo específico e da pergunta de pesquisa três pretendia-se com a observação confrontar uma parte das respostas obtidas na subcategoria de análise das entrevistas 4.3.5.4, em cujo resultado algumas docentes (DM3, DM7, DM10 e DM1) relataram que nada mais deveria ser modificado nas RG no trabalho na FACED-UEM, pois percebiam que este contexto já é adequado. Embora neste resultado as respostas sejam de um número menor de docentes em comparação com os que defenderam a continuidade de mudanças, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, enfocada no significado dos discursos e não em expressões numéricas, a pesquisadora procurou confrontar o resultado acima com o da observação.

Assim, à semelhança da entrevista, na observação constatou-se que são as DMs que já beneficiaram de um efeito positivo das mudanças introduzidas pela liderança da FACED-UEM, através do aumento de DMs no acesso à formação em questões de género em comparação com os DHs. Desde o ponto de vista da pesquisadora, este resultado indica a necessidade de, em questões de género, a consciencialização atingir aos docentes de ambos os sexos, no sentido dos DHs também envolverem-se na aquisição de conhecimentos sobre temáticas de género, para que haja mudanças efectivas e um equilíbrio de género, ao contrário do que reflectem os gráficos 2 e 3 abaixo, sobre a formação em matérias de género em DHs e em DMs, porque a fraca participação masculina nos assuntos de género estimula o debate machista de que as questões de género são só para as mulheres.

Gráfico 2: Formação de DHs sobre o género

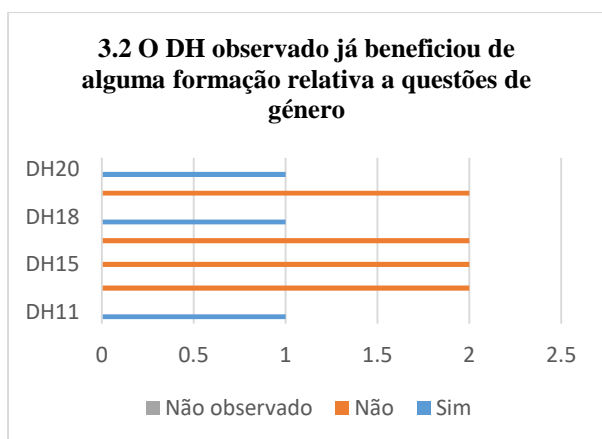
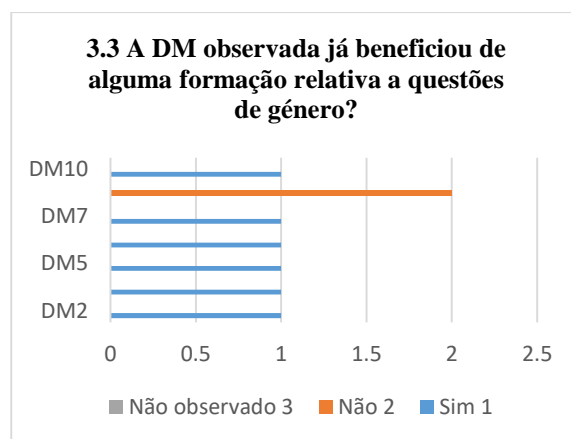


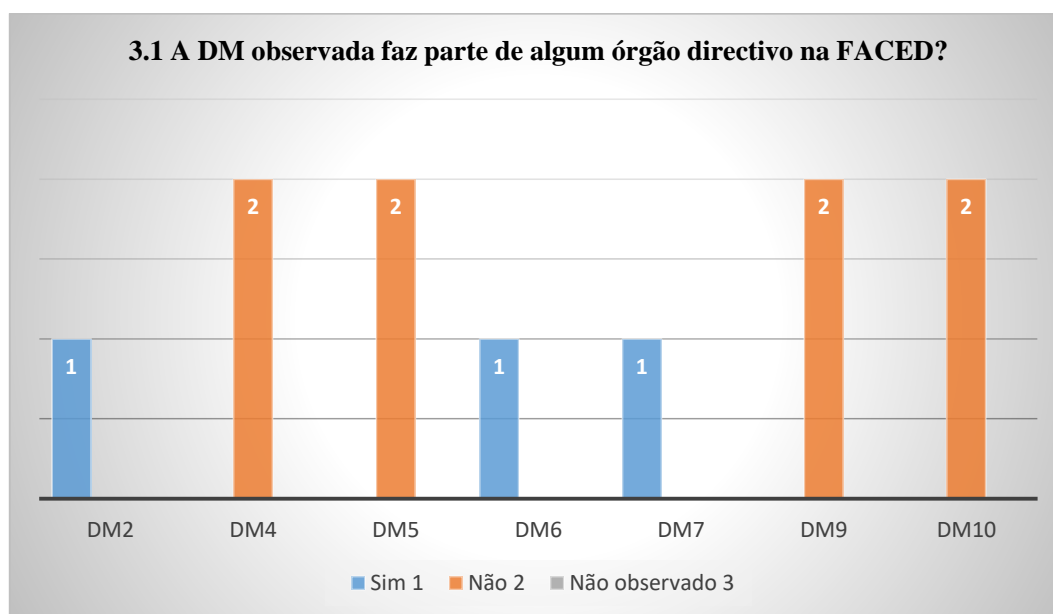
Gráfico 3: Formação de DMs sobre o género



Ainda no âmbito do objectivo específico três, um dos aspectos que levanta algum cepticismo prende-se com a divergência notada na confrontação entre os resultados da observação e os das subcategorias 4.3.3.1, 4.3.3.3 e 4.3.5.2 dos resultados da entrevista, em que se diz que muitas docentes fazem parte da liderança na FACED-UEM.

Os resultados da observação e os da entrevista, relativos à participação das DMs na liderança convergem. De acordo com o gráfico 4 a seguir e, como ilação a pesquisadora observa que, para o alcance de uma igualdade de género efectiva é necessária uma integração mais inclusiva de DMs em todos os processos e acções, incluindo os cargos directivos da FACED-UEM.

Gráfico 4: Participação das docentes nos órgãos directivos da FACED-UEM



4.4.4 Objectivo específico quatro e pergunta de pesquisa quatro: estratégias que podem favorecer um alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED-UEM e os discursos teóricos sobre as relações de género

O quarto objectivo e a pergunta quatro estão ligados às estratégias da FACED-UEM para a redução da DG no ambiente de trabalho docente. O resultado da observação é satisfatório no sentido em que predominam modos de interacção entre DHs e DMs que denotam uma interconexão entre as suas actuais RS e o preceituado nos documentos institucionais externos (internacionais e nacionais) internos (FACED e UEM) relativos às questões de género e que visam combater relações de poder assimétricas. Como resultado constata-se que, a direcção da FACED-UEM tem trabalhado na promoção de políticas de IG, na medida em que na presente pesquisa não se observou em nenhum local físico desta instituição de ensino superior nenhuma sinalização ou imagem com o intuito de separar ou segregar os docentes da FACED-UEM por género (exceptuando as casas de banho). Este facto coloca em convergência os resultados obtidos nos dois instrumentos de recolha de dados aplicados, isto é, o confronto das ocorrências da questão observada Q 4.3, as respostas à pergunta da entrevista Q 4.4 e resultados da entrevista na subcategoria 4.3.5.3 confirmam-se mutuamente e convergem com os da observação na asserção de que na FACED-UEM não há práticas discriminatórias contra as DMS por elas serem mulheres, como mostram os gráficos 5 e 6 abaixo com os resultados da observação.

Gráfico 5: Sinalização discriminatória

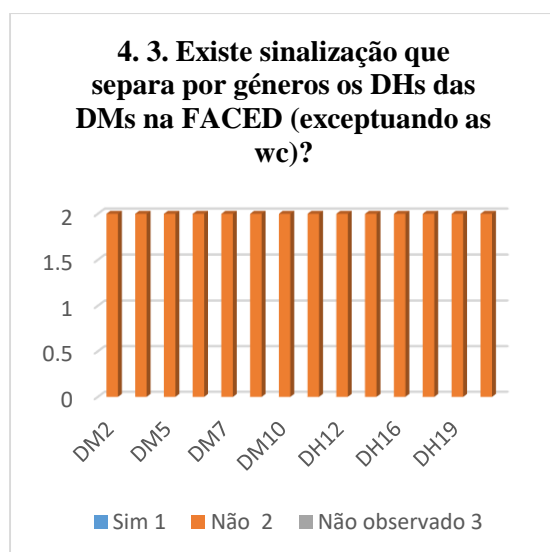
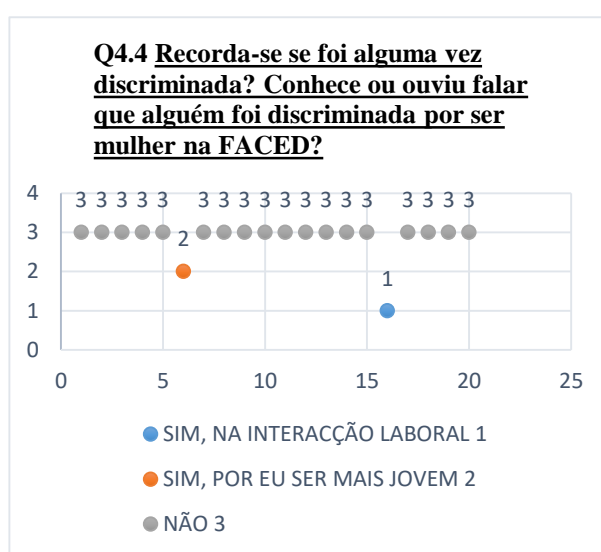


Gráfico 6: Discriminação contra as DMs



4.5 Síntese Conclusiva

No quarto capítulo da presente tese caracterizou-se a amostra da pesquisa, foram apresentados e discutidos os resultados obtidos tanto na análise das entrevistas, como na análise da observação, com base nos quais a pesquisadora fez a triangulação e complementação desses resultados, com o intuito de confrontar os dados recolhidos em ambos instrumentos desta pesquisa, a fim de perceber como os resultados neles obtidos se confirmam ou divergem. Com efeito, este exercício permitiu à pesquisadora perceber que, ambos instrumentos se complementam, porque respondem às suas expectativas, à luz dos objetivos, perguntas e problema de pesquisa previamente definidos.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 Introdução

O capítulo das conclusões e recomendações é a súpula da reflexão feita ao longo desta pesquisa, onde a pesquisadora apresenta as conclusões a que chegou sobre a problemática em estudo, à luz dos objectivos e das perguntas de pesquisa e faz recomendações como forma prévia de disseminação dos resultados da pesquisa junto das entidades que têm o dever e a responsabilidade de promover e incentivar RG e igualdade de género no local de trabalho, particularmente na FACED-UEM.

O objectivo geral definido nesta tese era o de analisar a configuração das RS sobre as RG nos docentes da FACED-UEM, para melhor contribuir na instauração de um clima saudável e um equilíbrio funcional nas relações de género neste local de trabalho.

Os objectivos específicos eram os de descrever as RG entre docentes da FACED-UEM e identificar o tipo de RS sobre as RG que facilitam ou impedem a mudança comportamental em função da integridade e do equilíbrio funcional no seu seio e progressivamente propôr estratégias de alinhamento entre as RS sobre as RG dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as RG.

Com base nos objectivos específicos elaboraram-se as perguntas de pesquisa que serviram de farol para a exploração e aprofundamento do problema, cujos resultados conclusivos se apresentam nos parágrafos que seguem.

5.2 Conclusões

As RS sobre as RG podem ser estabelecidas a vários níveis onde ocorre a convivência entre pessoas de ambos os sexos, podendo ser no local de trabalho, na família, nas comunidades e em diversas instituições de carácter privado e público.

Com base nos resultados obtidos, a pesquisadora considera alcançados o objectivo geral e os objectivos específicos do que pretendia conhecer, pois pôde perceber de forma teórica e empírica como se configuram as RS sobre as RG nos docentes da FACED-UEM e como pode-se promover de forma equitativa e funcional a IG neste grupo de trabalhadores desta instituição.

Através das narrativas e da observação dos participantes no cenário desta pesquisa e, sendo a pesquisadora parte do corpo docente da FACED-UEM, a mesma notou que, neste contexto ainda prevalecem problemas ligados às RS sobre as RG no trabalho, apesar da implementação dos dispositivos políticos através de acções levadas a cabo pelas direcções da FACED-UEM em particular e da UEM em geral, onde RS sobre as dinâmicas relacionais de género no trabalho vieram à tona graças às questões de pesquisa colocadas aos docentes participantes.

Através das respostas nota-se que os docentes participantes percebem de duas maneiras diferentes sobre as RG no local de trabalho FACED-UEM. Uns dizem que as RS sobre as RG no trabalho são de equilíbrio e igualdade de género (DM1, DM3, DH13, DH14, DH18, DH19, e DH20), mas outros denunciam desequilíbrio e desigualdade (DM5, DM6, DM8, DH12, DH16 e DH17). Por exemplo, notam-se constrangimentos na indicação de DMs para ocuparem cargos de chefia, a desvalorização das suas opiniões nas reuniões, o machismo e o preconceito contra as docentes, que podem fazer com que as mesmas acabem ficando relegadas ao segundo plano neste local laboral. Para a pesquisadora, estas formas de RS sobre as RG no trabalho docente na FACED-UEM têm a sua génese no contexto social, desde onde permeiam para o contexto de trabalho. Estas RS variam na sua manifestação entre relações laborais de igualdade de género e relações laborais de desigualdade de género, as últimas das quais caracterizam-se pelo domínio dos docentes sobre as docentes, um forte indicador da existência de relações de género potenciadas pela influência negativa das relações de poder patriarcais e por políticas sociais que se vivem em Moçambique.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, que indagava como os docentes da FACED-UEM caracterizavam as RG no trabalho, os resultados obtidos destacaram duas caracterizações que reflectem duas posições: a dos participantes (DM1, DM3, DH13, DH14, DH18, DH19, e DH20) que demonstram um posicionamento positivo relativo às RG no trabalho docente, pois vêm-nas como sendo de igualdade de género, porque se reflectem em atitudes e tomada de consciência conducentes à criação de um clima de equilíbrio e equidade de género e na realização das actividades de docência e nos cargos de chefia. Por sua vez, outros participantes (DM5, DM6, DM8, DH12, DH16 e DH17) caracterizaram as RG no trabalho docente na FACED-UEM como sendo de desigualdade de género, pois percebem que nesta instituição ainda não se alcançou a paridade e o equilíbrio nas relações entre DMs e DHs e na ocupação de cargos de chefia, devido à persistência do machismo e de atitudes culturais negativas, caracterizados por preconceitos de superioridade contra as docentes.

Diante desta evidência de RS sobre as RG no trabalho docente na FACED-UEM, a pesquisadora entende que sejam necessárias mudanças neste contexto laboral, para a reversão de relações de poder assimétricas, baseadas em determinismos sexuais biologicamente impostos pela ditadura da ideologia patriarcal de género e das condições sociais de trabalho, onde as mulheres devem subordinar-se aos homens, que ocupam uma posição dominante. Ao nosso entender, estes resultados indicam o alcance do primeiro objectivo específico, que era o de descrever as RG no trabalho dos docentes da FACED-UEM, pois dão-nos o ponto de situação real dos docentes sobre a sua interacção laboral.

Em relação à segunda pergunta, sobre as configurações sociais facilitadoras de mudanças no seio dos docentes da FACED-UEM, as respostas dos participantes da pesquisa conduziram aos seguintes indicadores:

1. Valorização do trabalho realizado pelas docentes, garantida pela implementação de normas, regulamentos, políticas e pela priorização do desempenho e das competências dos docentes, independentemente do seu género (DM1, DM2, DM3, DM4, DM6, DM7, DM8, DM10, DH15 e DH16);
2. Representatividade feminina nos cargos de liderança, onde elas têm voz, opinião e poder de decisão e nas comissões de trabalho onde por vezes lideram, o que viabiliza a não discriminação das docentes (DM1, DH17, DM3, DM5, DM6, DM7, DM10, DH11, DH16, DH18, DH20, DH13 e DH19);
3. A direcção da FACED-UEM garante a equidade de género e a promoção de oportunidades iguais para todos os docentes para o seu aperfeiçoamento profissional, apesar da complexidade social das questões de género (DH11, DH16, DH18, DH20, (DM1, DM2, DM4, DM7, DM10, DH16, DM3, DM6, DM8 e DH15);
4. Contributo valioso das DMs na instituição, nas áreas de investigação e leccionação, bem como nos espaços de reflexões e debates a nível institucional (DH13);
5. As políticas institucionais viabilizam uma relação positiva entre a liderança e os docentes e vice-versa (DM7, DM8, DH12, DM9, DH18 e DH13).

Quanto às RS não facilitadoras de mudanças os participantes (DM5, DH12, DH16, DH17 e DH19) e (DM7, DM8, DH12, DM9, DH18 e DH13) evidenciaram os seguintes resultados:

1. A existência de atitudes machistas encobertas, que se manifestam através da desvalorização do trabalho das docentes por parte de alguns docentes;
2. A persistência da ideia de que as DMs são menos inteligentes e conseqüentemente são incapazes de contribuir positivamente com as suas ideias e o seu trabalho para o crescimento da FACED-UEM;
3. A influência sócio-cultural patriarcal sobre as RG é negativa e conseqüentemente é desfavorável ao desenvolvimento harmonioso e igualitário de RG no trabalho docente;
4. O desconhecimento sobre o teor das políticas institucionais de género prevalecente em alguns docentes influencia negativamente as suas percepções e atitudes em relação às RG no trabalho;
5. As RS sobre as RG no trabalho tendem a ser disfuncionais.

Na perspectiva da pesquisadora, as configurações das RS sobre as RG dos docentes da FACED-UEM facilitadoras de mudanças aqui apresentadas em grande medida têm um carácter crítico-emancipatório e orientam-se para a redução do efeito negativo das configurações das RS sobre as RG dos docentes não facilitadoras de mudanças. Estas últimas mostram a conexão entre a ideologia patriarcal machista e as suas práticas de dominação política, económica e sócio-cultural actual que são adversas à mulher em questões de RS sobre as RG no trabalho.

Os resultados referentes à terceira pergunta de pesquisa sobre o alinhamento existente entre as RS sobre as RG dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as RG, mostram que há convergência e divergências entre as RS sobre as RG dos docentes e os discursos teóricos sobre as RG. A convergência dos resultados dos docentes (DH11, DH13, DH14, DH19 e DH20) está no facto de reconhecerem que o discurso teórico da luta pela igualdade de género não é somente específico para mulheres e que a sua integração laboral no ambiente académico favoreceu o seu crescimento e consciência nas questões relativas ao género.

O discurso teórico da luta pela igualdade de género também contribuiu para a mudança, porque antes da sua integração neste contexto laboral, as suas RS sobre as RG eram diferentes das actuais, que eram mais tendentes ao negativo, sendo que agora à luz das reflexões feitas à volta da temática da pesquisa as suas RS são favoráveis à promoção de relações de igualdade de género e justiça social no trabalho, de oportunidades iguais e tratamento igualitário para todos.

Contudo, foram encontradas divergências percebidas pelos docentes a partir do facto de que toda a mudança, seja social ou cognitiva, exige que transcorra um tempo para a sua actualização em novos comportamentos, a exemplo dos aspectos a seguir descritos, que divergem com o discurso teórico que sustenta o predomínio de relações de igualdade de género.

Assim, o primeiro aspecto e o mais saliente na divergência entre as RS dos docentes e os discursos teóricos sobre as RG está ligado às RS dos docentes não facilitadoras de mudanças, assentes no facto de que, apesar de não existir uma discriminação generalizada contra as docentes persistem em alguns docentes da FACED-UEM atitudes machistas que emergem sob a influência cultural negativa e políticas sócio-culturais e sócio-económicas vigentes no país, que as vezes impedem a livre convivência entre docentes homens e mulheres.

O segundo aspecto divergente do discurso teórico sobre relações de igualdade de género relatados por alguns docentes (DM5, DH12, DH16, DH17 e DH19) consiste na prevalência neste contexto laboral de algumas RS sobre RG negativas, demarcadas pela persistência de algumas atitudes machistas. Estas se manifestam pela desvalorização do trabalho das docentes, um preconceito baseado na percepção de que as docentes são menos inteligentes que os docentes e são incapazes de contribuir positivamente com as suas ideias e o seu trabalho.

O terceiro aspecto divergente visto pelos entrevistados (DM1, DH11 e DH13) e que retira mais-valia à equidade reconhecida anteriormente é a não priorização das docentes para os primeiros tempos do horário pós-laboral, mesmo sabendo-se que o ambiente noturno do campus da UEM ameaça a sua integridade. Ademais, certas questões sócio-culturais inerentes às exigências da vida conjugal fazem com que algumas docentes não trabalhem no período pós-laboral privando-as deste direito, assim como a fraca sensibilização e implementação das estratégias ou políticas de género para a consciencialização de todos os docentes da FACED-UEM.

O quarto aspecto divergente relatado por alguns docentes (DH15 e DH16) têm a ver com o facto de apesar dos avanços na FACED-UEM, ainda prevalece uma forte influência negativa das RS na sociedade, conducentes a valorizar mais ao homem do que a mulher. Isto faz com que nos DHs se notem certas formas de machismo e discriminação contra as DMs, na hora de delegar a estas tarefas que impliquem remuneração extra para além do salário, alegando-se que as mesmas não têm despesas maiores que os DHs, assim como a relutância em legitimar as docentes que mostram melhor capacidade de liderança, o que do ponto de vista do discurso teórico actual sobre as RG fere as relações de igualdade de género neste local trabalho.

Na perspectiva da pesquisadora e tendo em conta os resultados da terceira pergunta, referentes ao alinhamento entre as RS sobre as RG dos docentes da FACED-UEM e o discurso teórico sobre as RG, o objectivo da pesquisa foi obtido em relação ao que se pretendia conhecer.

Em relação à quarta e última pergunta da pesquisa sobre as estratégias que podem favorecer um alinhamento entre as RS dos docentes da FACED-UEM e os discursos teóricos sobre as RG, à luz dos resultados obtidos, a pesquisadora apresenta a proposta de algumas estratégias para o alinhamento entre as RS sobre as RG dos docentes da FACED-UEM e os discursos teóricos sobre as RG, para a redução da discrepância entre aquilo que se percebe, se fala e se faz no local de trabalho FACED-UEM (Apêndice 8), com a finalidade de:

1. Incrementar nas docentes a consciência sobre a sua capacidade de liderança, sentido de auto-eficácia e produtividade científica, independentemente dos determinismos sócio-culturais do passado ou do presente;
2. Incentivar oportunidades para o empoderamento das docentes, através da participação nos programas de formação de pós-graduação;
3. Promover novas formas de ligação entre os docentes e as lideranças da FACED-UEM, para a desconstrução de RS difuncionais, através da operacionalização inclusiva, evitando assim a ideia de que, quem deve participar na implementação das políticas de género são apenas as mulheres;
4. Consciencializar aos docentes para aderirem com maior compromisso à formação em matérias de género, dos níveis básicos (*whorkshops*) aos mais elevados (pós-graduação);
5. Tornar credíveis e sustentáveis a planificação, operacionalização e monitoria das estratégias e políticas institucionais de género;
6. Divulgar relatórios sobre o grau de implementação das políticas e da situação de género e promover o seu debate na instituição;
7. Publicar uma revista especializada em pesquisas relativas às temáticas de género;
8. Dialogar com os saberes locais, através de actividades científicas, para a troca de conhecimentos e fortalecimento da ligação entre a academia e a sociedade, promovendo assim o reforço da apreensão sobre os instrumentos que regulam as questões de género.

A questão do empoderamento das mulheres está em concordância com as reflexões dos docentes (DM4, M5, DM2, DM8, DM10, DH12, DH15 e DH18) em volta das acções julgadas necessárias para o aumento da promoção do papel das docentes. Neste sentido, a pesquisadora percebe que, a evocação de alguma forma de incapacidade das docentes para obstruir a sua participação na realização das tarefas é reflexo da discriminação contra as mesmas, ligada a um contexto amplo de relações sociais de poder assimétricas baseadas na ideologia patriarcal. Portanto, julgamos importante que, diante dos obstáculos impostos às docentes no seu contexto social de vida e de trabalho, prevaleça a consciência colectiva e individual de luta pela erradicação da desigualdade de género, para o alcance da equidade e igualdade de género conforme referem também os entrevistados (DM1, DM2, DM4, DM5, DM6, DM7, DM9, DM10, DH11, DH13, DH14, DH19 e DH20).

Com a apresentação destas conclusões obtidas à luz das perguntas de pesquisa, a pesquisadora pensa que os objectivos da pesquisa inicialmente delimitados (Apêndice 7) foram alcançados e foi respondido o problema que a preocupava. Na secção que se segue são apresentadas as recomendações relevantes trazidas à luz destas conclusões.

5.3 Recomendações relevantes da pesquisa

Os resultados e as conclusões obtidos no âmbito da pesquisa desta tese levaram a pesquisadora a tecer recomendações dirigidas aos docentes e à direcção da FACED-UEM, as quais passamos em destaque nas seguintes subsecções.

5.3.1 Recomendações aos docentes da FACED-UEM

A presente pesquisa visou analisar as RS no contexto laboral sobre RG nos docentes da FACED-UEM. Constatamos que estas RS se desdobram na nossa educação e formação sócio-cultural, influenciando as nossas relações sociais e laborais relativas às questões de género. No caso concreto das RS sobre RG no trabalho docente na FACED-UEM estas influências têm como resultado alguns aspectos negativos, que se reflectem no modo como se trata o problema da desigualdade de género.

A desigualdade de género é uma consequência negativa da ideologia patriarcal que gera a injustiça social contra a mulher. É neste contexto que urge imprimir mudanças que visem reverter esta situação e que potenciem vivências sócio-culturais positivas, para o alcance da

igualdade plena nas RG entre os docentes da FACED-UEM. Neste diapasão a pesquisadora dirige aos docentes da FACED-UEM as seguintes recomendações:

1. Reforçar o conhecimento sobre os instrumentos que regulam as questões de género, para a consolidação das RG no trabalho;
2. Debater sobre questões de género num contexto crítico-emancipatório, para a eliminação dos preconceitos e aderir à formação em questões de género em diversos níveis (curta duração, graduação, pós-graduação), para a reversão da ideia de que as questões de género são só para mulheres;
3. Apropriar-se da defesa do género e da igualdade de género, sendo agentes conscientes, responsáveis, com capacidade de contestar, evidenciar, discernir o que é positivo e negativo na cultura e na sociedade, para circunscrever as suas acções no combate à desigualdade de género, para o alcance da inclusão social, cultural e económica efectiva das docentes na FACED-UEM;
4. Agenciar a luta pelas mudanças em questões de género, através da transferência da experiência docente para o campo da advocacia social contra relações de poder machistas, tanto na academia, como na sociedade.

5.3.2 Recomendações à Direcção da FACED-UEM

Baseando-nos nos resultados da presente pesquisa, as nossas recomendações relativas às RS sobre as RG na FACED-UEM têm em vista contribuir com um olhar crítico e renovado, para a continuidade das acções que têm sido realizadas. Com esta contribuição pretende-se que seja possível a desnaturalização da influência sócio-cultural do machismo e do patriarcado, que ainda afectam as RG no trabalho docente. Assim, recomenda-se à direcção da FACED-UEM:

1. Que delinieie estratégias claras de envolvimento dos docentes, incluindo outros actores profissionais (corpo técnico-administrativo) e massa estudantil, na reflexão e implementação de acções que visem questões de género, para maior amplitude das mudanças na componente das RG;
2. Que seja mais interventiva na divulgação e implementação das medidas institucionais, com vista a melhoria do equilíbrio do género no âmbito da tomada de decisões e maior participação das docentes nos contextos académicos, decisórios e operacionais;

3. Que priorize a difusão de informações actualizadas sobre questões de género, visando promover maior consciência, maturidade, equilíbrio de género e equitabilidade entre os docentes, para a desconstrução das RS disfuncionais sobre as RG no trabalho;
4. Que incorpore a perspectiva de género na planificação, execução e monitoria da sua agenda, garantindo que seja abrangente e efectiva;
5. Que lidere activamente na apropriação de uma estratégia de género que contribua para o combate à desigualdade de género, com vista ao alcance de uma inclusão social, cultural e económica efectiva da mulher na Faculdade;
6. Juntamente com os responsáveis pelos diversos sectores da FACED-UEM, que vinculem a questão de género ao âmbito científico universitário do ensino, investigação e extensão, visando uma plena e efectiva igualdade de género, através de pesquisas ligadas a temas sobre políticas de género e relações de género na FACED-UEM e na sociedade, permitindo que o seu impacto positivo se desdobre para outras IES em Moçambique;
7. Que dê maior abertura ao Ponto Focal de Género da FACED-UEM, para que seja mais proactivo na difusão de reflexões crítico-emancipatórias e promova a continuidade de acções construtivas para a mudança de consciência dos docentes em questões de género;
8. Que incentive a colaboração entre a Faculdade e as ONGs, de modo a facilitar o processo de desenvolvimento e mudança social, para que o conhecimento científico cumpra com a tarefa de concretizar um diálogo teórico e prático capaz de eliminar os preconceitos contra os saberes locais;
9. Que priorize a difusão de informações actualizadas sobre questões de género, visando promover maior consciência, maturidade, equilíbrio de género e equitabilidade entre os docentes, para a desconstrução de RS disfuncionais sobre as RG no trabalho.

5.4 Disseminação da pesquisa

Para a disseminação desta tese, a pesquisadora realizará comunicações em palestras, seminários congressos e outros eventos científicos junto de pessoas ligadas a questões de género, corpo docente, estudantes e corpo técnico administrativo da FACED-UEM, de outras instituições de ensino superior e público-alvo. Também, a pesquisadora irá publicar a tese em artigos em revistas científicas especializadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In Moreira, A. S. P.; & Oliveira, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. AB.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Adichie, C. N. (2017). *Para educar crianças feministas. Um manifesto*. Companhia das Letras.
- Adichie, C. N. (2015). *Sejamos todos feministas*. Companhia das Letras.
- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story*. TEDGlobal. <https://ed.ted.com/lessons/TXtMhXIA>
- African Feminist Forum. (2016). *African feminist ancestors*. AFF. <http://www.africanfeministforum.com/african-feminists/african-feminist-ancestors>
- Agy, A. R. (2017). Desigualdades de género em contextos rurais em Moçambique estudos de caso em localidades na província de Nampula. In V Conferência internacional do IESE “Desafios da Investigação Social e Económica em tempos de Crise”. https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2019/05/artigo_arachide.pdf
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, J. S. de (2013). As relações de poder nas desigualdades de género na educação e na sociedade. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande*, 31, 165-181. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/132>
- António, E., & Hunguana, C. (2014). *Relatório do estudo sobre género no ensino superior em Moçambique. Estudo realizado em 2013*. Ministério da Educação. Direcção para a Coordenação do Ensino Superior.
- Araújo, A. B. (2017). Género no mundo do trabalho. *Cadernos Pagu*, 51. <https://doi.org/10.1590/18094449201700510024>

- Araújo, S. do N., & Mendes, A. de M. (2019). *O feminismo negro em purple hibiscus, de Chimamanda Ngozi Adichie*. Revista Entre Parênteses, 8, (2) <https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/view/901>
- Arquivo Marxista na Internet. (2019). Clara Zetkin - Organizando Mulheres Trabalhadoras. *International Socialism*, 96, 22-24. <https://www.marxists.org/portugues/zetkin/1922/11/90.htm>
- Arruda, Á. (2012). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. In N. G. Blazquez, S. G. Harding, E. Bartra, L. Fernández Rius, P. Corres Ayala, D. H. Maffía, F. Gargallo, M. Ríos Everardo, G. Delgado Ballesteros, M. P. Castañeda Salgado, M. Pedrero, O. Tena, A. Restrepo, Á. Arruda, F. Flores Palacios, J. Mora-Ríos, & S. Ursini, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Assis, D. N. C. de. (2019). *Interseccionalidades*. UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, <file:///C:/Users/user/Documents/Doutorado%20em%20Educacao/Livros%20e%20Artigos/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>
- Ballestrin, L. M. A. (2017). Feminismos Subalternos. Universidade Federal de Pelotas, *Brasil Estudos Feministas*, 25(3), 1035-1054. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1035>
- Bamisile, S. A. (2012). *Questões de género e da escrita no feminino na literatura africana contemporânea e da diáspora africana*. Tese de doutoramento em estudos literários esp. Literatura comparada. Universidade de Lisboa Faculdade de Letras. <http://hdl.handle.net/10451/8699>
- Bamisile, S. A. (2013). A procura de uma ideologia afro-cêntrica: do feminismo ao afro-feminismo. *Via Atlântica*, 24(14), 257-279. <https://doi.org/10.11606/va.v0i24.58303>
- Barbosa, R. H. S., Menezes, C. A. F., David, H. M. S. L., & Bornstein, V. J. (2012). Género e trabalho em Saúde: um olhar crítico sobre o trabalho de agentes comunitárias/os de Saúde. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 16(42), 751-65. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n42/v16n42a13.pdf>

- Barbosa, T. B. (2017). *A tradição do gênero: os processos de engendramento em Moçambique, a partir do romance niketche: uma história de poligamia* [Monografia de Licenciatura e Bacharelado em História, Universidade Federal do Paraná]. http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/files/2013/03/Monografia_Tamara_Bacetti.pdf
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. In N. G. Blazquez, S. G. Harding, E. Bartra, L. Fernández Rius, P. Corres Ayala, D. H. Maffía, F. Gargallo, M. Ríos Everardo, G. Delgado Ballesteros, M. P. Castañeda Salgado, M. Pedrero, O. Tena, A. Restrepo, Á. Arruda, F. Flores Palacios, J. Mora-Ríos, & S. Ursini, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Baticã, H. D. (2015). *Manual de igualdade equidade de género*. UE-PAANE.
- Beauvoir, S. de. (1980). *O Segundo sexo – fatos e mitos*. (4ª ed.). Difusão Européia do Livro.
- Beauvoir, S. de. (2009). *O Segundo sexo. Fatos e mitos*. (4ª ed.). Nova Fronteira.
- Bertoni, L. M., & Galinkin, A. L. (2017). Teoria e métodos em representações sociais. In L. P. Mororó, M. E. S. Couto, & R. A. M. Assis (orgs). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. Editus, pp. 101-122. <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>
- Bhattacharjee, A. (2021). *Social Science Research-Principles, Methods, and Practices*. [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Social_Work_and_Human_Services/Social_Science_Research_-_Principles_Methods_and_Practices_\(Bhattacharjee\)](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Social_Work_and_Human_Services/Social_Science_Research_-_Principles_Methods_and_Practices_(Bhattacharjee))
- Blazquez, G. N. (2011). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. http://mujeresconciencia.com/app/uploads/2020/07/EL_RETORNO_DE-LAS_BRUJAS_INCORPORACION.pdf
- Butler, J. (2016). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (11ª ed.). Civilização Brasileira.
- Cabanillas N., & Oliveira, L. da S. (2024). Feminismo Negro na Literatura Angolana. *Revista Estudos Feministas*. 32(2). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n287455>

- Cabral, F., & Díaz, M. (1998). Relações de gênero. *Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar*, 1(5). <https://www.kufunda.net/publicdocs/RelacoesGenero.pdf>
- Cárdenas, J. E. U., & Ovalles Rodríguez, G. A. O. (2018). *Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina*. *Psicogente*, 21(40): pp.495-544. Julio-Diciembre, 2018. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>.
- Carvalho, M. P. de. (2000). Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In Á. M. Hypolito, & L. A. Gandin. *Educação em tempos de incertezas*. Autêntica.
- Casimiro, I. M., & Andrade, X. (2007). *A identidade do feminismo crítico em Moçambique: situando a nossa experiência como mulheres, acadêmicas e activistas*. CEA/UEM.
- CEDAW. (1992). *General recommendation No. 19 - 1992 - Violence against women*. New York. <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Chabela, M., Guambe, A. J., & Mapelane, L. (2018). Pais e homossexualidade: Subjectividade e experiências de resiliência em Maputo. *Revista Psique. Psicologia, psiquiatria e saúde mental*, 6, 33-42.
- Ciríaco, M. I. F. (2017). Moçambique: diversidade cultural e linguística. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, 17(1), 94-108. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10208>
- Collins, P. H. (2019). *Excerto traduzido de: Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Boitempo.
- Comissão Europeia. (2016). *Compromisso estratégico para a igualdade de género 2016-2019*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Conselho de Ministros (2009). *Estratégia de género na função pública 2009-2013*. BR N° 21 de 27.05.09 - I Série. Imprensa Nacional de Moçambique.
- Cordero, T. (2017). Un breve recuento sobre las acciones para la equidad de género en la Universidad de Costa Rica. Dossiê gênero e ciências: histórias e políticas no contexto ibero-americano. *Cadernos Pagu*. 49. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700490009>

- Córdova, D. T. S., & Peixoto, F. (2018). A pesquisa científica. In A. S. Pereira. *Metodologia da pesquisa científica*. UAB/NTE/UFMS. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15824>
- Crusoé, N. M. de C. (2004). A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender - Caderno de filosofia e psicologia da educação*, Ano II, 2, 105-114.
- Cruz, J. M. D., & García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, 107-158. <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i18.1960>
- Cruz, M. H. S. (2019). Questões sobre as diferenças de gênero no ensino superior. *Revista Temas em Educação*, 1(28), 114-137. https://doi.org/10.22478/ufpb.2354.7003.2_019v28n1.24695
- Cuellar, E. B. (2017). *La Psicología como engaño. ¿Adaptar o subvertir? Psicología Social Latinoamericana*. Ediciones Cátedra Libre.
- Cunha, L. L. N., & Leite, D. de M. (2018). Nísia Floresta: feminista quando nem se falava sobre isso no Brasil. *Caderno Espaço Feminino*. 1(31), 307-323. <http://dx.doi.org/10.14393/CEF-v31n1-2018-16>
- Da Conceição, A. C. L. (2017). Teorias feministas: da questão da mulher ao enfoque de gênero. *RBSE*, 8(24), 738-757. http://paginas.cchla.ufpb.br/rbse/Conceicao_art.pdf
- Dalgalarrodo, P. (2019). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. (3ª ed.). Artmed.
- Decol, J. (2022). *O Feminismo Transformando a Ciência: avanços da Epistemologia Feminista na análise da opressão de gênero na ciência*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina]. Florianópolis.
- De Arce, A. E. (2009). Michelle Perrot, Mi historia de las mujeres. *Secuencia*, 73, 12-197. <https://secuencia.mora.edu.mx/Secuencia/article/view/1072/946>
- De Sá, L. P. C. (2023). *Estudos sobre gênero na Guiné-bissau: importância da mulher no âmbito sociocultural*. Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB) Instituto de Humanidade.

- Direcção para a Coordenação do Ensino Superior (2014). *Relatório do estudo sobre género no ensino superior em Moçambique - estudo realizado em 2013*. DICES-MINED.
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme.
- Durkheim, É. (1979). Da divisão social do trabalho. *Editora Abril*, 40-41. <https://farofafilosofica.wordpress.com/2018/08/21/a-consciencia-coletiva-texto-de-emile-durkheim>
- Ebunoluwa, S. M. (2009). Feminism: The Quest for an African Variant. *The Journal of Pan African Studies*, 1(3), 227-234. <http://www.jpanafrican.org/docs/vol3no1/3.1%20Feminism.pdf>
- Elba, E., & Posser, C. (2016). Estudo sobre competências das organizações no domínio da equidade de género. In Associação Para a Cooperação Entre os Povos-ACEP. (2016). *Direitos das mulheres em São Tomé e Príncipe - conhecer para capacitar e sensibilizar*. Guide Artes Gráficas.
- Estacheski, D. L. T.; de Medeiros; T. G. (2017). A atualidade da obra de Mary Wollstonecraft. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 25(1), 375-378. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p375>
- Everardo, M. R. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. In N. G. Blazquez, S. G. Harding, E. Bartra, L. Fernández Rius, P. Corres Ayala, D. H. Maffía, F. Gargallo, M. Ríos Everardo, G. Delgado Ballesteros, M. P. Castañeda Salgado, M. Pedrero, O. Tena, A. Restrepo, Á. Arruda, F. Flores Palacios, J. Mora-Ríos, & S. Ursini, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Ferreira, T. F., & Macedo, J. R. (2017). *Africanas: O Feminismo em Perspectiva Afrocentrada*. Encontro Estadual de História, XIV, 2017. Anais-ANPUH: Porto Alegre. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/215272/001119658.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Figueiredo, A. (2020). Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. *Tempo e Argumento*, 29(12). <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>.
- Fórum Económico Mundial. (2021). Relatório Mundial sobre a Desigualdade de Género de 2020. <https://www.weforum.org/reports/ab6795a1960c-42b2-b3d5-587eccda6023>

- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. (1ª ed.). Editora da UFRGS.
- Gerhardt, T. E., Ramos, I. C. A.; Riquinho, D. L. & dos Santos, D. L. (2018). Estrutura do projecto de pesquisa. In A. S. Pereira, D. M. Shitsuka, F. J. Parreira, & R. Shitsuka, *Metodologia da pesquisa científica*. UAB/NTE/UFMS. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/1/15824>.
- Giffin, K. (1994). Gender Violence, Sexuality and Health. *Caderno de Saúde Pública*. 10(1), 146-155. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10sup11aa10.pdf>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). Atlas.
- Gomes, M. C. (2017, Outubro, 10-Outubro, 13). *Trabalho docente de mulheres engenheiras. Com a diferença tecer a resistência*. [Comunicação]. 3º Seminário Internacional Desfazendo Género. Campina Grande, Paraíba. [https://www.academia.edu/41019_458/\(pdf\)_com_a_diferença_tecer_a_resistência_3º_Seminário_Internacional_Desfazendo_Gênero](https://www.academia.edu/41019_458/(pdf)_com_a_diferença_tecer_a_resistência_3º_Seminário_Internacional_Desfazendo_Gênero)
- Gomes, P., Diniz, D., Santos, M. H., & Diogo, R. (2015). *O que é feminismo?* Escolar Editora.
- González, A. L. M.; Gaudiano, E. G., & Molina, E. C. (2019). Representaciones sociales y creencias epistemológicas. Conceptos convergentes en la investigación social. *Cultura y Representaciones Sociales*, 13(26). <http://doi.org/10.28965/2019-26-15>
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Zahar.
- Guerra, L. H. B. (2013, Setembro, 16-Setembro, 20). *Políticas e programas para igualdade de gênero em Moçambique*. [Comunicação]. Seminário Internacional Fazendo Género. Florianópolis. http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1386686572_ARQUIVO_LuciaHelenaGuerra.pdf
- Harding, S. (1993). A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, 1(1), 7-31. http://www.Users/user/Downloads/adriana_Barth,+Sandra+harding.PDF.pdf

- Haraway, D. (1995). Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* 5, 07-41. <file:///C:/Users/user/Downloads/1773-Texto%20do%20artigo-2162-1-10-20150401.pdf>
- Hooks, B. (2018). *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rosa dos Tempos.
- Hume, D. (1973). *Investigação acerca do Entendimento Humano*. Abril.
- Isonomia. (2014). *Mujeres que han hecho historia del feminismo: Olympe de Gouges*. <http://isonomia.uji.es/wp-content/uploads/2014/01/07.05-Olimpia-de-GougesIsonomia.pdf>
- Jiménez, R. M. (2009). Estudios de género en educación una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-699. <https://www.redalyc.org/articulo.oaid=140/14011807002>
- Jodelet, D. (2016). A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 1258-1271. <https://doi.org/10.1590/198053143845>
- Jodelet, D. (2018). Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. *Sociedade e Estado*, 33(02), 423-442. <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302007>
- Jodelet, D. (2021). *Sobre o espírito do tempo e representações sociais*. In A. Roso et al. (Eds.), *Mundos sem fronteiras. Representações sociais e práticas psicossociais*. Abrapso Editora.
- Karberg, S. (2015). *Participação Política das Mulheres e a sua influência para uma maior capacitação da Mulher em Moçambique*. CIEDIMA.
- Knowles, B., Nash, T. Hollis, C., & Reel, R. (2013). *CD Beyoncé. Track 11 Flawless*. Parkwood.
- Kollontai, A. (1907). *Os fundamentos sociais da questão feminina [extratos]*. In Marxists, 1907. <https://www.marxists.org/espanol/kollontai/1907/001.htm>
- Leal, N. C., Zoccal, S. L., Saba, M., & dos Santos, C. R. B. (2017). *A questão de género no contexto escolar*. *Leopoldianum*, 43(121), 95-104. <http://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/758>
- Lins, B. A., Machado, B. F., & Escoura, M. (2016). *Diferentes, não desiguais: a questão de género na escola*. Reviravolta.

- Longino, H. E., & Lennon, K. (1997). Feminist epistemology as a local epistemology. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 71, 19-54. [https://www.academia.edu/66198040/Feminist Epistemology as a Local Epistemology](https://www.academia.edu/66198040/Feminist_Epistemology_as_a_Local_Epistemology)
- López, G. (2009). *Olympe de Gouges: Un personaje que escribió su propia historia*. http://muje.reslobby.org/wp-content/uploads/2016/08/pdfOlimpiaDeGouges_GuiselaLopez_.pdf
- Machel, S. (1979). *A libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo*. Spanos Gráfica.
- Machirori, F. (2016). *Feminismo chiclete e a descolonização e descapitalização das mentes*. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/mosambik/13086.pdf>
- Maneia, K. S. (2017). *Cartilha ilustrada sobre feminismo*. Trabalho de conclusão de curso. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Departamento Acadêmico de Desenho industrial. Curso de tecnologia em design gráfico. https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/13829/1/CT_CODEG_2017_2_17.pdf
- Marconi, M. A., & Lakatos, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª ed.). Atlas.
- Matavel, O. A. (2019). *Vulnerabilidades das mulheres, violência de género e a infeção pelo VIH/Sida na Cidade de Maputo, Moçambique*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Instituto de Higiene e Medicina Tropical. https://run.unl.pt/bitstream/10362/73717/1/Tese_Vulnerabilidades%20das%20mulheres%20e%20viol%C3%Aancia%20de%20g%C3%A9nero%20e%20infe%C3%A7%C3%A3o%20pelo%20VIHSIDA%20em%20Mo%C3%A7ambique_05_06_2019.pdf
- Martins, C. (2019). *Feminismos*. Dicionário Alice. https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24285
- Mayorga, C. (2014). *Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária*. *Athenea Digital*, 14(1), 221-236. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/vl4n1.1089>
- Mazula, B. (2012). O Professor e os desafios do ensino e aprendizagem no século XXI: Uma abordagem orientada para o desenvolvimento. *Rev. Cient. UEM*, 1(0), 75-101. <https://core.ac.uk/download/pdf/233615796.pdf>

- Mazula, B. (2015). Desafios da universidade num momento de alegria e de crise. *Revista Electrónica de Investigación e Desenvolvimento*, 1(5), 1-11. <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/61/76>
- Minayo, M. C. de S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 01-12. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>
- Ministério do Género, Criança e Acção Social. (2016). *Perfil de Género de Moçambique*. LV Produções & Serviços.
- Monteiro, E. F. (2016). Crioulidade, colonialidade e género: as representações de Cabo Verde. *Revista Estudos Feministas*. 24(3), 983–996. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p98>
- Monteiro, K. F., & Grubba, L. S. (2017). A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de suffragettes às sufragistas. *Direito e Desenvolvimento*, 8(2), 261-278. <file:///C:/Users/user/Downloads/563-Texto%20do%20artigo-1702-1-10-20171207.pdf>
- Monteiro, O. (2012). *De todos se faz um país*. Associação dos Escritores Moçambicanos.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1988). Notas para uma descrição das Representações Sociais. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303>
- Novikoff, C. (Org). (2016). *Teoria das Representações Sociais: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores*. Pontocom.
- Núñez, F. (2011). Joan Wallach Scott, Género e história. *Estudios Sociológicos*, 29(86), 740-744. <https://doi.org/10.24201/es.2011v29n86.241>
- Oliveira, M. de. (2012). O conceito de Representações Coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. *Debates do Net*, Porto Alegre, 22(22), 67-94, <file:///C:/Users/user/Downloads/30352-143996-1-PB.pdf>

- Oliveira, J. M., & de Amâncio, L. (2006). Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. *Estudos Feministas*, 14(3), 597-615 <https://www.scielo.br/j/ref/a/Lm8BZWqLdHCyCzSKJLYzHG/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira de Melo, J. C. (2011). *Trabalho docente e relações de gênero no magistério em séries iniciais: primeiras aproximações entre práticas de memória de professoras e suas percepções sobre a história ensinada e aprendida*. V Jornada Internacional de políticas públicas. Estado desenvolvimento e crise do capital. São Luís Maranhão. http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/jornada_eixo_2011/questoes_de_genero_etnia_e_geracao/trabalho_dicente_e_relacao_de_genero_no_magisterio_em_series_iniciais.pdf
- ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A)*. Paris. Adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de Dezembro de 1948. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Oyèwùmí, O. (2004). Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *CODESRIA Gender Series*, 1, 1-8.
- Palomar, C. (2016). Veinte años de pensar el género. *Debate Feminista* 52(10) 34-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.002>
- Paula, A. S., & Kodato, S. (2016). *Psicologia Social e Representações Sociais: Uma Aproximação Histórica*. Revista de Psicologia da IMED, 8(2), 200-207. [file:///C:/Users/user/Downloads/987-7153-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/987-7153-1-PB%20(1).pdf)
- Pereira A. S. [et al.]. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. UFSM.
- Pérez, C. R. (2012). *Psicología social*. Tlalnepantla-Estado de México: Red Tercer Milenio.
- Preciado, B. (2011). Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". *Estudos Feministas*, 19(1), 11-20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38_118774002
- Ramos, M. M. (2021). Teorias Feministas e Teorias Queer do Direito: gênero e sexualidade como categorias úteis para a crítica jurídica. *Rev. Direito e Práx.*, 12(3), 1679-1710. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/50776| ISSN: 2179-8966

- República de Moçambique. (2018). *Política de género e estratégia da sua implementação*. Maputo.
- Ribeiro, C. A. C. (2016). Desigualdades de género no ensino superior e no mercado de trabalho no Brasil: uma análise de idade, período e coorte. *Revista Sociedade e Estado*, 31(2), 301-323. <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6103/5471>
- Ribeiro, T. A. (2014, Maio, 27 - Maio, 29). *Simone de Beauvoir e o movimento feminista: contribuições à Educação*. Anais do III Simpósio Género e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248. Universidade Estadual de Londrina. http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6_Tamires%20Almeida%20Ribeiro.pdf
- Ríos, J. M., & Palacios, F. F. (2012). Intervención comunitaria, género y salud mental. Aportaciones desde la teoría de las representaciones sociales. In N. G. Blazquez, S. G. Harding, E. Bartra, L. Fernández Rius, P. Corres Ayala, D. H. Maffía, F. Gargallo, M. Ríos Everardo, G. Delgado Ballesteros, M. P. Castañeda Salgado, M. Pedrero, O. Tena, A. Restrepo, Á. Arruda, F. Flores Palacios, J. Mora-Ríos, & S. Ursini, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Roberts, A. (2016). *The limitations of transnational business feminism: The case of gender lens investing*. *Soundings: a journal of politics and culture*, 62, 68-83. <https://doi.org/10.3898/136266216818497776>
- Rogers, C. R. (1992). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. (7ª ed.). <https://jes.uitas.lat/uploads/el-proceso-de-convertirse-en-persona/CARLROGERSELPROCESODECONVERTIRSEENPERSONA.pdf>
- Rius, L. F. (2012). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. In N. G. Blazquez, S. G. Harding, E. Bartra, L. Fernández Rius, P. Corres Ayala, D. H. Maffía, F. Gargallo, M. Ríos Everardo, G. Delgado Ballesteros, M. P. Castañeda Salgado, M. Pedrero, O. Tena, A. Restrepo, Á. Arruda, F. Flores Palacios, J. Mora-Ríos, & S. Ursini, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Salami, M. (2017). *Uma breve história do feminismo africano*. In Ondjangofeminista. <https://www.ondjangofeminista.com/txt-con/2017/4/10/uma-breve-historiadofeminis moafricano>

- Salami, M. (2019). *Sete Questões-Chave No Pensamento Feminista Africano*. (Trad: Âurea Mouzinho). In Ondjangofeminista. <https://www.ondjangofeminista.com/txt-con/2017/3/14/sete-questes-chave-no-pensamento-feminista-africano>
- Safrónova, A. (2017). *Cinco mulheres que marcaram a Revolução Russa*. Russia Beyond. https://br.rbth.com/arte/historia/2017/03/25/cinco-mulheres-que-marcaram-a-revolucao-russa_723241.
- Santos, A. C. (2018). *Lute como uma mulher: Josina Machel e o movimento de libertação em Moçambique (1962-1980)*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo]. [doi:10.11606/D.8.2019.tde-13052019-113230](https://doi.org/10.11606/D.8.2019.tde-13052019-113230). www.teses.usp.br
- Santos, A. L. B., & Aragão, S. K. M. (2018). A docência do ensino superior e seus desafios como instrumento de transformação social e cultural. *Humanidades e Inovação* 5(6), 176-183. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/747>
- Scott, J. W. (1995). Género: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99. https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf
- Scott, J. W. (1989). El problema de la invisibilidad. In C. R. Escandón (Org.). *Gênero e História*. Instituto Mora/UAM.
- Scoz, B. J. L., & Ito, M. C. R. (2013). Ensino Superior e Psicopedagogia: a busca por uma graduação alinhada com a contemporaneidade. *Rev. Psicopedagogia*, 30(91), 74-76. <https://pdfs.semanticscholar.org/4c23/9b3ef4aa5e083bf4a896fccb2ce818721b92.pdf>
- Silva, A. F. (2018). *Graça Machel: Muito mais que a sra. Mandela*. <https://revistamarieclaire.globo.com/Mulheres-do-Mundo/noticia/2018/06/gracamachel-muito-mais-que-sra-mandela.html>
- Silva, A. J. H. da. (2011). *Metodologia de pesquisa: conceitos gerais*. Unicentro.
- Silva, C. N. N. da, & Porto, M. D. (2016). *Metodologia científica descomplicada: prática científica para iniciantes*. Editora IFB.

- Silva, D. M. da. (2017). *Lá e cá – Narrativas sobre militâncias negras feministas em seus respectivos processos de subjectivação: Recife e Maputo*. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa em Pós-graduação em Psicologia. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29660>
- Silva, L. H. M. da. (2020). *Feminismo e educação: desafios da Pedagogia na construção de uma formação mais equânime*. 2020. 13 f. Artigo de conclusão de curso (Licenciado em Pedagogia). Curso de Pedagogia. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS. <http://repositorio.upf.br/handle/riupf/1936>
- Simões, A. P. A., & Mello, K. A. (2016). *A Discriminação de Género no Ambiente de Trabalho: particularidades e efeitos do assédio moral contra as mulheres*. In XIII Seminário internacional: demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea. Trabalho Científico. Santa Cruz do Sul, 1-16. <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15877>
- Simon, M. A. V. P. (2017). Percepção e representação em leibniz: a imaterialidade da matéria. *AUFKLÄRUNG*, João Pessoa, 4(1), 51-58. <http://dx.doi.org/10.18012/arf.2016.32681>
- Skott-Myhre, K. S. G. (2016). La feminización del trabajo y el DSM-V. *Teoría y Crítica de la Psicología 7(Esp.)*, 70-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895428>
- Telo, F. C. A. (2017). *O Pensamento Feminista Africano E A Carta Dos Princípios Feministas Para As Feministas Africanas*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos). Florianópolis. <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498445384ARQUIVO>
- Tomei, F. A. (2013). *O conceito de representações coletivas em Durkheim*. Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH Departamento de Sociologia Laboratório Didático-USP ensina Sociologia.
- Tvedten, I.; Paulo, M., & Montserrat, G. (2008). *Políticas de Género e Feminização da Pobreza em Moçambique*. CMI Report | 2008. <https://www.cmi.no/publications/3340-politicas-de-genero-e-feminizao-da-pobreza-em>

- UNESCO. (2018). *Derechos Humanos: Regreso al futuro*. El Correo de la UNESCO, n° 4, p. 3. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>
- UNESCO. (2019). *Revisão de Políticas Educacionais - Moçambique*. UNESCO. Educação 2030.
- Universidade Eduardo Mondlane. (2019). *Estratégia de Género da Universidade Eduardo Mondlane 2020-2030*. UEM.
- Universidade Eduardo Mondlane. (2024). *UEM - Reunião anual 2024. Informe do Reitor 2024*. <https://uem.mz/wp-content/uploads/2024/07/InformeAnual2024.pdf>
- Universidade Eduardo Mondlane. (s/d). *Corpo Docente e Investigador*. <https://uem.mz/index.php/corpo-docente-cta/https://uem.mz/>
- Universidade Eduardo Mondlane. (s/d). *Faculdade de Educação*. <https://www.uem.mz/index.php/faculdades-e-escolas/faculdades/faculdade-de-educacao>
- Vasconcelos, M. L. M. C. (2009). *A formação do professor do ensino superior*. Xamã.
- Vazquez, A. C. B. (2018). A classe nos une, o género nos divide. *Argumentum*, 10(2), 125-137. DOI: <http://10.18315/argumentum.v10i2.19507>
- Whitbourne, S. K., & Halgin, R. P. (2015). *Psicopatologia: perspectivas clínicas dos transtornos psicológicos*. (7ª ed.). AMGH.
- World Bank Group. (2018). *Women, Business and the Law 2018 (Mulheres, Empresas e o Direito 2018)*. Grupo Banco Mundial. Creative Commons.
- WORLD ECONOMIC FORUM. (2019). *The Global Gender Gap Report 2018*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGR_2018.pdf
- Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own*. https://premiumglobalmagazine.files.wordpress.com/2019/06/virginia_woolf_-_a_room_of_ones_own.pdf
- Zanella, L. C. H. (2013). *Metodologia de pesquisa*. (2ª ed.). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC.

APÉNDICES

Apêndice 1: Solicitação de revisão de pesquisa ao Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM & HCM).

Protocolo
(Dra Lidia
Conselho Científico)

**AO COMITÉ INSTITUCIONAL DE BIOÉTICA EM SAÚDE DA FACULDADE DE
MEDICINA & HOSPITAL CENTRAL DE MAPUTO (CIBS FM & HCM)**

ASSUNTO: Solicitação de Revisão do Protocolo

Lénia Mapelane, investigadora do estudo sobre “*Representações Sociais Sobre as Relações de Género no Trabalho: Estudo de Caso dos Docentes da FACED - UEM, na Cidade de Maputo*”, estudante do curso de Doutoramento em Educação, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), na Faculdade de Educação (FACED), da Prof^a Doutora Bernardette Tesoura, solicito ao Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina & Hospital Central de Maputo (CIBS FM & HCM) a revisão do protocolo.

Pede deferimento

Maputo, 18 de Outubro de 2020

Assinatura da Supervisora

Bernardette Tesoura

Prof^a Doutora Bernardette Tesoura

Assinatura da investigadora principal

Lénia Mapelane

Lénia Mapelane

recebi
Lidia F. Augusto souzanna
3/10/2020

Apêndice 2: Pedido de autorização ao Director da FACED para a colecta de dados de pesquisa.

Ao:

Director da Faculdade de Educação

Universidade Eduardo Mondlane

Maputo

Assunto: Pedido de autorização para a colecta de dados dos docentes da FACED

Lénia Mapelane, estudante do curso de Doutoramento em Educação, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), na Faculdade de Educação (FACED), vem por este meio solicitar a S. Excia se digne autorizar a realização da recolha de dados junto de docentes da FACED e que permitirão a realização do trabalho de fim do curso que tem como título “*Representações Sociais Sobre as Relações de Género no Trabalho: Estudo de Caso dos Docentes da FACED - UEM, na Cidade de Maputo*”.

Pede deferimento

Maputo, 18 de Outubro de 2022



Lénia Mapelane

Recebi
Carloty
18/10/22

Apêndice 3: Termo de consentimento informado, livre e esclarecido para a participação na investigação

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

Através deste consentimento é convidado/convidada a colaborar na pesquisa, no âmbito da tese de doutoramento em educação realizada na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) com o título: “Análise das Representações sociais sobre as relações de género no trabalho: Estudo de caso dos docentes da FACED – UEM, na cidade de Maputo”.

Esta pesquisa tem como objectivo geral analisar como configuram-se as representações sociais sobre as relações de género nos docentes da FACED.

A qualquer momento pode desistir de participar e retirar o seu consentimento. A sua decisão não implica nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora, nem com a sua instituição.

A sua participação consistirá em colaborar, em regime de voluntariado, através de respostas às perguntas de uma entrevista, que será objecto de estudo da pesquisadora, para a elaboração da sua tese de doutoramento em educação.

Todos os dados a seu respeito recolhidos na entrevista serão tratados confidencialmente e utilizados unicamente para os objectivos desta pesquisa.

Em qualquer momento pode pedir informações ou esclarecimentos sobre a sua colaboração nesta pesquisa à pesquisadora responsável, com o seguinte nome, assinatura, número de celular e email:

Nome da pesquisadora responsável: Lénia Mapelane

Assinatura: _____

Número de Celular: 84 0xx 9xxx

Email: leniamap@gmail.com

Data: ___/___/_____

Muito obrigado pela sua colaboração

Declaro que li e compreendi as informações deste termo que me foram dadas pela pesquisadora. Estou consciente de que a qualquer altura posso desistir sem nenhum prejuízo pessoal.

Declaro que percebi o objectivo da minha colaboração voluntária e concordo em participar na pesquisa.

Assinatura do colaborador ou da colaboradora: _____

Data: ___/___/_____

Documento impresso em duplicado: um para a pesquisadora, outro para a/o colaborador ou a colaboradora que consente.

Apêndice 4: Compromisso da Pesquisadora

COMPROMISSO DA INVESTIGADORA EM MANTER OS PRINCÍPIOS DE BIOÉTICA

Eu, Lénia Mapelane, investigadora principal do estudo “Análise das Representações Sociais Sobre as Relações de Género no Trabalho: Estudo de Caso dos Docentes da FACED - UEM, na Cidade de Maputo”, comprometo-me, em cumprir todos os requisitos éticos nacionais e internacionais estipulados para a pesquisa envolvendo humanos, respeitar a autonomia individual dos participantes do estudo, maximizar os benefícios e minimizar os riscos, bem com proteger a privacidade e manter a confidencialidade de todos os participantes da pesquisa. Comprometo-me igualmente em não efectuar qualquer alteração ao protocolo aprovado pelo Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina e Hospital Central de Maputo (CIBS FM & HCM), do consentimento informado ao meu estudo e processar toda a informação obtida com toda confidencialidade. Finalmente, comprometo-me que todos os dados recolhidos no âmbito deste estudo não serão usados para quaisquer outros fins que não sejam os referidos no protocolo da pesquisa submetido ao CIBS FM & HCM.

Maputo, 14 de Dezembro de 2020

Lénia Mapelane

Apêndice 5: Guião de Entrevista Semi-estruturada Aplicada a Cada Participante da Pesquisa

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Eu, Lénia Mapelane, sou pesquisadora da tese com o título “Análise das Representações Sociais Sobre as Relações de Género no Trabalho: Estudo de Caso dos Docentes da FACED - UEM, na Cidade de Maputo”. O estudo tem como finalidade a obtenção do grau de Doutor em Educação pela Universidade Eduardo Mondlane. Para o efeito elaborei o presente guião de entrevista semi-estruturada e comprometo-me a respeitar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Muito Obrigada

Parte 1 - Registo de dados pessoais dos participantes da pesquisa

1. Local de realização da entrevista: _____

2. Data de realização da entrevista: ____/____/____

3. Duração da entrevista: 4.1 Início: __horas __minutos 4.2 Fim: __horas __minutos

4. Objectivo geral da pesquisa: Analisar como configuram-se as representações sociais sobre as relações de género nos docentes da FACED – UEM, na cidade de Maputo.

5. Grupo-alvo/Amostra/Colaboradores: Docentes da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

6.1 Nome Fictício: _____ 6.2 Código: ____ 6.3 Idade: ____

6.4 Identidade de Género: Masculino ____ Feminino ____ Outro: qual? _____

6.5 Grau académico: Bacharel: ____ Licenciatura: ____ Especialização: ____ Mestrado: ____

Doutorado: ____ Pós doutorado: ____ Outro: qual? _____ 6.6 Curso: _____

6.7 Experiência profissional: 0-5 anos: ____ 6-10 anos: ____ 11-15 anos: ____ 16-20 anos: ____

21-25 anos: ____ 26-30 anos: ____ 31-35 anos: ____ 36-40 anos: ____

Parte 2 - Guião de entrevista

Tipo de entrevista: Semi-estruturada.

Objectivo geral da pesquisa: Analisar como configuram-se as representações sociais sobre as relações de género nos docentes da FACED

O - Objectivos específicos de pesquisa	P – Perguntas de pesquisa	Q - Questões orientadoras da entrevista semi-estruturada
Motivar o participante. Legitimar a entrevista.		1. Saudar, contextualizar e solicitar para gravar entrevista; 2. Explicar sobre o Termo de Consentimento Informado e recolher a assinatura do participante; 3. Tomar os dados pessoais do participante (parte 1 deste guião); 4. Enunciar o nome do participante e a hora de início da entrevista. Gravar a entrevista.
O1. Descrever as relações de género no trabalho docente na FACED.	P1. Como os docentes caracterizam as relações de género no trabalho docente na FACED?	Q1.1 Fale sobre o que entende por: 1) género 2) Feminismo 3) Igualdade de género Q1.2 Com base nos seus conceitos acima, como é que são as relações entre os docentes, as docentes e os docentes na FACED? Q1.3 Relativamente às relações género como tem-se posicionado fora e dentro da FACED; o modo como pensa, as suas práticas e o seu discurso nos dois contextos (por ex. o seu discurso fora da FACED é igual ou diferente do seu discurso dentro da FACED)? Q1.4 Considera que na FACED as docentes mulheres e os docentes homens têm os mesmos direitos e obrigações nos trabalhos que realizam? Q1.5 Considera que na FACED o trabalho feito por docentes mulheres e por docentes homens é valorizado da mesma maneira?

O - Objectivos específicos de pesquisa	P – Perguntas de pesquisa	Q - Questões orientadoras da entrevista semi-estruturada
O2. Identificar as representações sociais dos docentes da FACED que podem ser, ou não, facilitadoras de mudanças.	P2. Que configurações das representações sociais dos docentes da FACED são facilitadoras de mudanças?	Q2.1 “Que aspectos positivos, relativos ao género considera existirem nos docentes FACED que facilitam a equidade/igualdade de género no trabalho? Q2.2 Que aspectos negativos relativos ao género considera existirem nos docentes da FACED e que devem mudar? Q2.3 Se olharmos para a questão de género como luta como te colocas nessa luta? Q2.4 Recebeu alguma formação sobre questões de género?
O3. Descrever o alinhamento entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED e o discurso teórico sobre as relações de género.	P3. Que relação existe entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED e o discurso teórico sobre as relações de género?	Q3.1 Fale sobre a distribuição e/ou organização das tarefas docentes na FACED/seu Dpto Q3.2 Fale sobre as políticas institucionais de género da FACED/UEM (são importantes)?
O4. Propôr estratégias para o alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED e os discursos teóricos sobre as relações de género.	P4. Com base nas conclusões da pesquisa, que estratégias devem ser adoptadas para uma mudança consciente que favoreça a diminuição da desigualdade de género no trabalho docente na FACED?	Q4.1 As políticas institucionais da FACED/UEM de género são importantes para a redução da desigualdade de género? Q4.2 O que pode ser feito para o alcance de equidade e igualdade de género na FACED? Q4.3 Na sua opinião, como é que deve idealmente ser uma/um docente activista/comprometido com a luta contra a desigualdade de género no trabalho docente? Q4.4 Recorda-se se foi alguma vez discriminada? Conhece ou ouviu falar que alguém foi discriminada por ser mulher na FACED? Q4.5 Se pudesse: o que mudaria na FACED no contexto de género?
Fecho da entrevista		Q5.1 Como se sentiu ao responder as perguntas da entrevista? Q5.2 Para fechar esta entrevista, gostaria de falar sobre mais alguma coisa ou sugerir algo? Q5.3 Muito obrigada por esta colaboração valiosa. Q5.4 Enunciar a hora do fim da entrevista e parar a gravação.
O - Objectivos específicos de pesquisa	P – Perguntas de pesquisa	Q - Questões orientadoras da entrevista semi-estruturada

Apêndice 6: Grelha de Registo de Dados da Observação do Cenário de Pesquisa

Eu, Lénia Mapelane, sou pesquisadora da tese com o título “Análise das Representações Sociais Sobre as Relações de Género no Trabalho: Estudo de Caso dos Docentes da FACED - UEM, na Cidade de Maputo”, um estudo que tem como finalidade a obtenção do grau de Doutor em Educação pela Universidade Eduardo Mondlane. Para o efeito elaborei a grelha de registo de dados da observação abaixo indicados e comprometo-me a respeitar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. **Muito Obrigada**

OBSERVAÇÃO E GRELHA DE REGISTO DE DADOS

- Grelha de Observação Número: _____ 1. Local de realização da observação: _____
2. Duração da observação: _____ minutos 2.1 Início: ___ horas e ___ minutos 2.2 Fim: ___ horas e ___ minutos
3. Dia de semana: ___^a-feira 3.1. Data: ___ de _____ de 2023
4. Objectivo geral da pesquisa: Analisar como configuram-se as representações sociais sobre as relações de género nos docentes da FACED.
5. Grupo-alvo/Amostra/Colaboradores: Docentes da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Objectivos específicos de pesquisa (OE)	Questão observada (QO)	Registo da observação			
		Cenário	Sim	Não	Situação ou ocorrência
OE1. Descrever as relações de género no trabalho docente na FACED.	1. Há divisão física nítida entre o espaço de trabalho para DHs e o espaço de trabalho para DMs?				
	2. Há diferenciação entre tarefas para DHs e tarefas para DMs?				
	3. As DMs seguem regras laborais restritas em função do seu género?				

Objectivos específicos de pesquisa (OE)	Questão observada (QO)	Registo da observação			
		Cenário	Sim	Não	Situação ou ocorrência
OE2. Identificar as representações sociais dos docentes da FACED que podem ser, ou não, facilitadoras de mudanças.	1. A DM observada faz parte de algum órgão directivo na FACED/UEM?				
	2. O DH observado já beneficiou de alguma formação relativa a questões de género?				
	3. A DM observada já beneficiou de alguma formação relativa a questões de género?				
OE3. Descrever o alinhamento entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED e o discurso teórico sobre as relações de género.	1. DHs e DMs partilham as tarefas de leccionação na mesma sala?				
	2. DHs e DMs colaboram em comissões de trabalho?				
	3. DMs têm o direito à bolsa de estudo do mesmo modo que DHs?				
OE4. Propôr estratégias para o alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED e os discursos teóricos sobre as relações de género.	1. Observa-se entre DHs e DMs algum modo de interacção assimétrica de relações de poder?				
	3. Existem acções em prol da igualdade de género no trabalho na FACED?				
	4. Excluindo as casas de banho, existe outra sinalização que separa por géneros os DHs das DMs na FACED?				

Legenda: DH: docente homem; DM: docente mulher; DHs: docentes homens; DMs: docentes mulheres

Apêndice 7: Objectivos, perguntas e resultados de pesquisa

Título da pesquisa: Análise das Representações sociais sobre as relações de género no trabalho: Um estudo de caso na FACED-UEM na cidade de Maputo		
Objectivo geral da pesquisa: Analisar como configuram-se as representações sociais sobre as relações de género nos docentes da FACED		
Objectivos específicos de pesquisa	Perguntas de pesquisa	Resultados de pesquisa
1. Descrever as relações de género no trabalho docente na FACED;	1. Como os docentes caracterizam as relações de género no trabalho docente na FACED?	(DM1, DM6 e DH20); (DM8, DH14 e DH15); (DM5, DM8, DM9, DH12 e DH17); (DM10, DH14 e DH15); (DM2, DM5, DH12, DH14 e DH19); (DM4, DH15, DH18 e DM6); (DM1, DM3, DH13, DH14, DH18, DH19, e DH20); (DM10, DH11, DH12, DH14, DH18 e DH19) (DM5, DM6, DM8, DH12, DH16 e DH17)
2. Identificar as representações sociais dos docentes da FACED que podem ser, ou não, facilitadoras de mudanças;	2. Que configurações das representações sociais dos docentes da FACED são facilitadoras de mudanças?	(DM1, DM2, DM3, DM4, DM6, DM7, DM8, DM10, DH15 e DH16); (DM1, DH17, DM3, DM5, DM6, DM7, DM10, DH11, DH16, DH18, DH20, DH13 e DH19); (DM1, DM2, DM4, DM7, DM10, DH16, DM3, DM6, DM8 e DH15); (DM1, DH17, DM3, DM5, DM6, DM7 e DM10); (DH11, DH16, DH18, DH20); (DH13); (DM7, DM8, DH12, DM9, DH18 e DH13) (DM5, DH12, DH16, DH17 e DH19)
3. Descrever o alinhamento entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED e o discurso teórico sobre as relações de género;	3. Que relação existe entre as representações sociais sobre as relações de género dos docentes da FACED e o discurso teórico sobre as relações de género?	(DM8 e DM10); (DM1, DH11 e DH13); (DH15 e DH16)
4. Propôr estratégias para o alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED e os discursos teóricos sobre as relações de género.	4. Com base nas conclusões da pesquisa, que estratégias devem ser adoptadas para uma mudança consciente que favoreça a diminuição da desigualdade de género no trabalho?	(DH19 DH14); (DM4, M5, DM2, DM8, DM10, DH12, DH15 e DH18); (DM1, DM2, DM4, DM5, DM6, DM7, DM9, DM10, DH11, DH13, DH14, DH19 e DH20).

Apêndice 8: Proposta de estratégia para o alinhamento entre as representações sociais dos docentes da FACED e os discursos teóricos sobre as relações de género

Áreas problemáticas	Questões problemáticas	Objectivo estratégico	Ações	Beneficiários directos	Intervenientes
1. Políticas e estratégias de género	Desconhecimento das políticas e estratégias pelos docentes	- Adequar a divulgação das políticas e estratégias de género junto dos docentes	- Formações e debates sobre género - Disponibilização de material de divulgação virtual, físico e interactivo	Docentes	Líderes e Docentes
	Planificação não inclusiva	- Planificar na perspectiva de género	- Encontros de planificação inclusiva na perspectiva do género	Docentes	Líderes e Docentes
	Implementação não inclusiva	- Executar as actividades na perspectiva inclusiva - Publicar relatórios sobre o grau de implementação	- Implementação inclusiva - Adequação do papel dos pontos focais - Divulgação dos relatórios nas unidades orgânicas	Líderes e Docentes	Líderes
	Fraca monitoria	- Monitorar a implementação da política e das estratégias de género	- Monitoria inclusiva - Adequação do papel dos pontos focais	Líderes e Docentes	Líderes e Docentes
2. Representações sociais sobre relações de género	Práticas machistas e polarização do género nas relações de trabalho que conduzem à desigualdade de género (exemplos: “ <i>Género é coisa de mulheres</i> ”/ “ <i>DMs não têm despesas maiores que DHs</i> ”)	- Modificar as representações sociais baseadas nas relações de poder patriarcais	- Consciencialização sobre direitos humanos e direitos da mulher trabalhadora - Consciencialização sobre a igualdade e a equidade de género	Docentes	Líderes e Docentes
	Fraca adesão de docentes homens à formação em matérias de género	- Incentivar a participação de docentes homens na formação em matérias de género	- Whorkshops e cursos de nível superior	Docentes homens	Docentes homens
	Influência social machista de relações de poder patriarcais	- Promover relações de igualdade de género - Dialogar com os saberes locais	- Extensão, palestras, debates públicos - Criação de revista especializada em género	Docentes, estudantes e sociedade civil	Sociedade civil Líderes e docentes

ANEXOS

Anexo 1: Aprovação do Projecto de pesquisa pelo Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM & HCM).



**Comité Institucional de Bioética em Saúde da
Faculdade de Medicina/Hospital Central de
Maputo
(CIBS FM&HCM)**



*Dr. Jacinta Silveira, Presidente do Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de
Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM&HCM)*

CERTIFICA

Que este Comité avaliou a proposta do (s) Investigador (es) Principal (is):

*Nome (s): **Lénia Mapelane***

*Protocolo de investigação: **Versão 2, de 14 de Dezembro de 2020***

*Consentimentos informados: **Versão 2, de 14 de Dezembro de 2020***

*Grelha de observação: **Versão 2, de 14 de Dezembro de 2020***

*Guião de entrevista: **Versão 2, de 14 de Dezembro de 2020***

Do estudo:

TÍTULO: “Representações Sociais Sobre as Relações de Género no Trabalho: Estudo de Caso dos Docentes da FACED – UEM, na Cidade de Maputo”

E faz constar que:

1º Após revisão do protocolo pelos membros do comité durante a reunião do dia 02 de Julho de 2020, e que foram incluídas na acta 06/2020, o CIBS FM&HCM, emite este informe notando que não há nenhuma inconveniência de ordem ética que impeça o início do estudo.

2º Que a revisão realizou-se de acordo com o Regulamento do Comité Institucional da FM&HCM – emenda 2 de 28 de Julho de 2014.

3º Que o protocolo está registado com o número CIBS FM&HCM/092/2020.

4º Que a composição actual do CIBS FM&HCM está disponível na secretária do Comité.

5º Não foi declarado nenhum conflito de interesse pelos membros do CIBS FM&HCM.

6º O CIBS FM&HCM faz notar que a aprovação ética não substitui a aprovação científica nem a autorização administrativa.

7º A aprovação terá validade de 1 ano, até 20 de Janeiro de 2022. Um mês antes dessa data o Investigador deve enviar um pedido de renovação se necessitar.

8º Recomenda aos investigadores que mantenha o CIBS informado do decurso do estudo no mínimo uma vez ao ano.

9º Solicitamos aos investigadores que enviem no final de estudo um relatório dos resultados obtidos

E emite

RESULTADO: APROVADO.

Jacinta Silveira



Assinado em Maputo aos 21 de Janeiro de 2021

Anexo 2: Despacho de autorização para a recolha de dados de pesquisa.



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Para: Mestre Lénia Mapelane

Data: 25 de Outubro de 2022

Assunto: **Resposta ao pedido de autorização para a colecta de dados dos docentes da FACED**

Sobre o assunto em epígrafe, o Exmo Senhor Director da Faculdade exarou o seguinte despacho:

“Autorizo”

Ass:) Prof. Doutor António Cipriano P. Gonçalves

Data: 24/10/2022

A Chefe de Secção de Recursos Humanos



Sra. Carlota Mondlane
(Técnica Administrativa)

