



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TELMA AMORGIANA FULANE TAMBE

**GÊNERO E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ACESSO E
PERMANÊNCIA DA MULHER RURAL NO ENSINO SUPERIOR**

**CUIABÁ-MT
2023**

TELMA AMORGIANA FULANE TAMBE

**GÊNERO E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ACESSO E
PERMANÊNCIA DA MULHER RURAL NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção
do título de Doutor em Educação na Área de Concentração Educação,
Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Candida Soares da Costa
Coorientador: António Cipriano Parafino Gonçalves

**CUIABÁ-MT
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

T155g Tambe, Telma Amorgiana Fulane.

Gênero e educação em Moçambique [recurso eletrônico] : acesso e permanência da mulher rural no ensino superior / Telma Amorgiana Fulane Tambe. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 326 f., il., pdf). -- 2023.

Orientadora: Candida Soares da Costa.

Coorientador: António Cipriano Parafino Gonçalves.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2023.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Gênero. 2. Acesso e Permanência. 3. Políticas Públicas. 4. Moçambique. 5. Mulher rural. I. Costa, Candida Soares da, *orientador*. II. Gonçalves, António Cipriano Parafino, *coorientador*. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Gênero e educação em Moçambique: acesso e permanência da mulher rural no ensino superior".

AUTORA: DOUTORANDA Telma Amorgiana Fulane Tambe.

Tese defendida e aprovada em **15 de fevereiro de 2023**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Candida Soares da Costa (Presidente Banca / Orientadora)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2. Doutor Antonio Cipriano Parafino Gonçalves (Coorientador) INSTITUIÇÃO:
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE/ MOÇAMBIQUE
3. Doutora Filomena Maria de Arruda Monteiro (Examinadora Interna)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
4. Doutora Ana Luisa Alves Cordeiro (Examinadora Interna)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
5. Doutor José de Sousa Miguel Lopes (Examinador Externo)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
6. Doutora Esmeralda Celeste Mariano (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE/ MOÇAMBIQUE
7. Doutor Sérgio Pereira dos Santos (Examinador Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
8. Doutora Vilma Aparecida de Pinho (Examinadora Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 15/02/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Filomena Maria de Arruda Monteiro, Usuário Externo**, em 24/02/2023, às 09:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de](#)

[13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José de Sousa Miguel Lopes, Usuário Externo**, em 24/02/2023, às 12:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CANDIDA SOARES DA COSTA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 24/02/2023, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º

do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Cipriano Parafino Gonçalves, Usuário Externo**, em 29/03/2023, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Esmeralda Celeste Mariano, Usuário Externo**, em 30/03/2023, às 14:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de](#)

[novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA LUISA ALVES CORDEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 30/03/2023, às 20:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_or_gao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5558645** e o código CRC **8702DEFF**.

DEDICATÓRIA

Às mulheres moçambicanas, em especial às minhas duas e queridas mães, em memória, Amorgiana Fernão Tambe pela dádiva da vida e Hortência Fernão Tambe que me permitiu sentir o seu amor incondicional de mãe e a ela devo, em parte, a pessoa que hoje me tornei.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer carrega consigo sentimentos de gratidão àqueles/as que, de algum modo, ‘penaram’ durante a elaboração do trabalho acadêmico: familiares, professores, colegas da caminhada na faculdade, participantes da pesquisa e amigos. Estes, mais do que merecidos agradecimentos, merecem ‘citação’ especial no trabalho.

A Deus Pai pelo dom da vida e por ouvir minhas orações e súplicas, ao longo da caminhada;

À minha família: meu pai Clemente Matavel pela força, ajuda incondicional, disponibilidade para qualquer emergência sempre que se fez necessário; meu irmão Jorge Matavel pela disponibilidade para qualquer emergência e ajuda; meu filho Felisberto Mambo por ter suportado, pacientemente, a ausência maternal;

À professora orientadora, Profa. Doutora Candida Soares da Costa, pelo empenho, profissionalismo, pela ajuda na identificação dos materiais para a construção do projeto e da presente tese; a ela, o meu reconhecimento vai pela compreensão constante, desde a cedência do seu precioso tempo como minha orientadora, pela compreensão e apoio, pelo seu incansável e permanente encorajamento, pela disponibilidade dispensada em todas as situações, pela oportunidade de caminhar ao seu lado e aprender muito mais sobre políticas públicas, relações étnico-raciais e educação, significado de transitar no espaço acadêmico;

Ao meu coorientador, Prof. Dr. António Cipriano Parafino Gonçalves, desde a cedência do seu precioso tempo como coorientador, pelo apoio acadêmico, pela disponibilidade dispensada em todas as situações e compreensão diante das dificuldades que se fizeram presente, ao longo da caminhada no doutorado;

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso pela cedência da carta de aceite e disponibilidade de encaminhamento, apoio, sempre que se fez necessário;

A todos os/as professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação, pelos momentos de aprendizagem, encorajamento e compartilhamento de conhecimentos proporcionados que constituíram importante base teórica para a elaboração desta tese;

Ao pessoal da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Duarte, Luísa Teixeira e Marisa – pela paciência, pelo carinho, dedicação, pelos encaminhamentos e assistência técnica sempre que se fez necessário;

À Secretaria de Relações Internacionais (SECRI) da Universidade Federal de Mato Grosso pelo apoio na aquisição e no trâmite de toda a documentação necessária para os estudos, assistência técnica, em especial ao Prof. Dr, Déberson, Devlan, Elaine; e outros que não pude mencionar;

Aos/às professores/as Ana Luísa Alves Cordeiro, Esmeralda Celeste Mariano, Filomena Arruda Monteiro, José de Sousa Miguel Lopes por terem, tão gentilmente, aceite fazer parte da banca examinadora com preciosas e fundamentais contribuições;

Aos Serviços Distritais de Educação Desporto e Tecnologias do Distrito de Marracuene, em Moçambique, pela cedência de contrato de formação para estudar na Universidade Federal de Mato Grosso;

Ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual não teria sido possível a minha formação para a aquisição de grau de Doutora;

Aos/às colegas do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa para as Relações Étnico-Raciais (NEPRE) que muito me ajudaram ao longo da caminhada com preciosas sugestões e por tudo o que com eles/as aprendi, pela amizade e apoio sempre presentes e fundamentais: Jennifer Lima, Maurício Macedo Vieira, Zizele Ferreira, Valdeci Mendes, Leidiane Sales, Lupita Amorim, Josimeire Ferreira, Benedita Rosa, Joelma de Jesus, Josiane e tantos/as outros/as que não pude mencionar, pois a lista seria extensiva demais;

À minha super-amiga Aline Tasmerão, por formar comigo a dupla dinâmica “as super-ansiosas”, por compartilhar muitas gargalhadas e, principalmente, preocupações praticamente diárias por e-mails, por horas ao telefone e pelas importantes mensagens de fé que me passa.

À Renata Rodrigues, Renatinha, pelos afetos e hospitalidade, por compartilhar muitos momentos de alegria, de gargalhadas intensas, preocupações e aprendizados da vida, da academia, pelo carinho e amor que me tem dado, a mim e ao meu bebê Giovanni Lucas, desde o seu nascimento aos cuidados diários; por ter se tornado a minha irmãzinha do coração e minha família;

Aos pais da Renata Rodrigues, Luiz Rodrigues e Rosa Rodrigues, por terem se tornado avô e avó do meu bebê Giovanni e enchê-lo de muito amor e carinho, por terem se tornado meus pais do coração, sobretudo nesta fase difícil de conciliação dos estudos e maternidade;

Às universidades Eduardo Mondlane (em especial o Dr. Sérgio Bata Nhassengo) e UniSave (em especial o Dr. Evaristo Sambo) pela atenção e paciência concedidas e por terem me fornecido dados fundamentais, sem os quais o alcance das mulheres que prestaram entrevistas não teria sido possível e, conseqüentemente, a feitura desta tese.

Às mulheres que participaram desta pesquisa por, tão gentilmente, terem aceite o nosso convite e se permitirem falar das suas trajetórias de vida, sobretudo no ensino superior, sem as quais não teria sido possível o enriquecimento e a robustez da tese;

A todos os amigos e àqueles que, sem deixar de mencioná-los, não pude pela lista extensiva que seria.

A todos vós, o meu muito obrigado, kxanimambu, nibonguile!

RESUMO

TAMBE, Telma Amorgiana Fulane. *Gênero e educação em Moçambique: acesso e permanência da mulher rural no ensino superior*. 2023. 326f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

Moçambique vem vivenciando reformas nas suas políticas públicas que estabelecem um paralelismo entre as políticas globais mercadológicas e as novas formas de modelação do sujeito para responder às demandas do mercado que vêm ocorrendo por quase todo o mundo. Trata-se de discursos de “inclusão de todos”, interligados com discursos hegemônicos que pretendem a inclusão de um direito de todos para todos. Assim, com este estudo tencionamos compreender as estratégias de acesso e permanência no ensino superior por mulheres rurais, em Moçambique, problematizando as condições de acesso e permanência da mulher à educação superior. De forma particular, pretendemos analisar as estratégias de acesso e permanência no ES utilizadas por mulheres, em Moçambique, com foco naquelas provenientes das regiões rurais. A pesquisa tem como objeto de estudo estratégias utilizadas por mulheres rurais no acesso e permanência ao ES público, em Moçambique. Para o efeito, optamos por uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1992, 2002; GERHADT et al, 2009), ancorada na Análise do Discurso. Optamos, também, por enveredar pelo estudo de textos sobre políticas educacionais (BALL; BOWE, 1992; BALL e MAINARDES, 2006; NKRUMAN, 1977, AFIGBO, 2010; GARCIA, 2005, GONÇALVES, 2018), literatura sobre o feminismo (CASIMIRO, 2014; PERROT, 2003, 2005; HILDETE, 2018; AMARAL, 2010; GONZALÉZ, 2006, 2015, GUERRA, 2013, SEGATO, 2012), articulados à História Política e à Histórica Cultural (CHARTIER, 2002; GEERTZ, 1989). Os nossos achados apontam que um dos principais desafios para o acesso e permanência da mulher no ES é o pouco volume informacional que possuem ou acumulam sobre o mundo universitário e políticas a ele inerentes; contam também sua classe social, raça/etnia, sua proveniência e cultura. Entretanto, essas mulheres negras, inseridas em uma estrutura patriarcal, machista, capitalista, têm construído estratégias de acesso e permanência: redes de sociabilidade, exames de admissão, negócios, bolsas de estudo, dentre outras.

Palavras-chave: Gênero; Acesso e Permanência; Políticas públicas; Moçambique; Mulher rural.

ABSTRACT

TAMBE, Telma Amorgiana Fulane. *Gender and education in b Mozambique: access and permanence of rural women in higher education*. 2023. 326f. Doctoral thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

Mozambique has been experiencing reforms in its public policies that establish a parallel between global marketing policies and new ways of modeling the subject to respond to market demands that have been taking place throughout most of the world. These are discourses of “inclusion of all”, intertwined with hegemonic discourses that intend to include a right of all for all. Thus, with this study we intend to understand the strategies of access and permanence in higher education by rural women in Mozambique, questioning the conditions of access and permanence of women in higher education. In particular, we intend to analyze the access and permanence strategies in HE used by women in Mozambique, focusing on those from rural areas. The research has as object of study strategies used by rural women in accessing and staying in public HE in Mozambique. For this purpose, we opted for a qualitative approach (MINAYO, 1992, 2002; GERHADT et al, 2009), anchored in Discourse Analysis. We also chose to study texts on educational policies (BALL; BOWE, 1992; BALL and MAINARDES, 2006; NKRUMAN, 1977, AFIGBO, 2010; GARCIA, 2005, GONÇALVES, 2018), literature on feminism (CASIMIRO, 2014; PERROT, 2003, 2005; HILDETE, 2018; AMARAL, 2010; GONZALÉZ, 2006, 2015, GUERRA, 2013, SEGATO, 2012), articulated to Political History and Cultural History (CHARTIER, 2002; GEERTZ, 1989). our findings point out that one of the main challenges for women's access and permanence in HE is the little amount of information they have or accumulate about the university world and policies inherent to it; they also count their social class, race/ethnicity, origin and culture. However, these black women, inserted in a patriarchal, sexist, capitalist structure, have built access and permanence strategies: sociability networks, admission exams, business, scholarships, among others.

Keywords: Gender; Access and Permanence; Public policy; Mozambique; Rural woman.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Cursos, quantitativo de estudantes por curso e sexo da UEM e UniSave (2017)	115
Quadro 2: Cursos, quantitativo de estudantes por curso e sexo da UEM e UniSave (2020)	115
Quadro 3: Mulheres respondentes por universidade	118
Quadro 4: Disposição das categorias do estudo	122
Quadro 5. Lista de IES em Moçambique, por ano de criação e localização (sede)	169
Quadro 6: Resumo de IES públicas e privadas	172
Quadro 7: Percentagem da mulher no corpo docente das IES, 2003-2015	276
Tabela 1: Total de matrículas, novos ingressos e graduados nas CSHS e CNEAS das IES privadas e públicas, entre 2003 e 2017	269

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estudantes de pós-graduação 2001-2010-----	174
Figura 2: Percentagem de estudantes por província-----	187
Figura 3: Modelo de financiamento do ensino superior em Moçambique.-----	194
Figura 4: Número de estudantes ingressos na UEM e UniSave em 2017 e 2020-----	275

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACIPOL – Academia de Ciências Policiais

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CeCaGe - Centro de Coordenação para Assuntos de Género

CEDAW (sigla em inglês) - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher

CRM - Constituição da República de Moçambique

CSS – Cooperação Sul-Sul

DICES – Direcção de Coordenação do Ensino Superior

EG - Ensino Geral.

EGUM - Estudos Gerais Universitários de Moçambique

EP1 – Ensino Primário do 1º Grau

EP2 - Ensino Primário do 2º Grau

ES – Ensino Superior

ESG1 e 2 - Ensino Secundário Geral do 1º ciclo e do 2º ciclo

EPT – Educação Para Todos

EGUEM - Estratégia de Género da Universidade Eduardo Mondlane

INE – Instituto nacional de Estatística

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino superior

IOF – Inquérito aos Orçamentos Familiares

ISP – Instituto Superior Pedagógico

ISPG – Instituto Superior Politécnico de Gaza

ISRI – Instituto Superior de Relações Internacionais

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FIDA - Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRELIMO – Frente de Libertação Nacional de Moçambique

LP – Língua portuguesa

LZ - Zonas Libertadas

MCTESTP – Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MESCT - Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia

MINED – Ministério da Educação

OMM – Organização da Mulher Moçambicana

OMS – Organização Mundial de Saúde

OUA - Organização da Unidade Africana

PNE – Política Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SADC - Comunidade de Desenvolvimento da África Austral

SNE – Sistema Nacional de Educação

UA – União Africana

UNFPA – Fundo das Nações Unidas para a População

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

ULM - Universidade de Lourenço Marques

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

UniSave – Universidade Save

UP – Universidade pedagógica

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	12
CAPÍTULO I: GÊNERO E ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A MULHER EM MOÇAMBIQUE-----	28
1.1.Procedimentos metodológicos-----	29
1.2.Produção acadêmica sobre a mulher no contexto moçambicano-----	32
1.3.Campo de estudos e pesquisa sobre o ensino superior em Moçambique-----	44
1.4.Gênero, raça e relações de classe na produção do conhecimento no ensino superior em Moçambique: um diálogo com o tema-----	55
1.5.Políticas públicas e legislação para a promoção de gênero em Moçambique--- -----	73
1.6.Movimento feminista em África: seus pressupostos ontológicos-----	81
1.6.1.O movimento feminista em Moçambique: subordinações e resistências- -----	90
1.7.Divisão sexual do trabalho e exploração da mulher na estrutura familiar tradicional moçambicana-----	96
1.8.Interseccionalidade no contexto dos estudos feministas: uma perspectiva afrocêntrica-----	105
2. CAPÍTULO II: CAMINHOS DA PESQUISA-----	110
2.1.Metodologia da pesquisa: escolhas de caminhos-----	110
2.1.1. Entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados---	114
2.1.2. Análise do Discurso como técnica de análise de dados-----	123
2.2.Delimitação de campo e sujeitos da pesquisa-----	128
CAPÍTULO III: HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENSINO SUPERIOR, POLÍTICA E LEGISLAÇÃO -----	134
3.1. Os primeiros anos de educação em Moçambique na pós-independência -----	138
3.2. O Sistema Nacional de Educação: Lei 4/83, de 23 de março de 1983 -----	142
3.3. O Sistema Nacional da Educação: Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992 -----	146
3.4. O Sistema Nacional de Educação: Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018-- -----	150
3.5. Estabelecimento do ensino superior em África -----	151
3.6. Determinantes da criação do ensino superior em Moçambique -----	160
3.7. Políticas e leis sobre o ensino superior em Moçambique -----	166
3.7.1. Lei nº 1/93 no contexto da expansão do ensino superior em Moçambique --	168

3.8. Políticas do ensino superior no contexto da globalização: seus determinantes ---	177
3.8.1. Políticas públicas de acesso ao ensino superior: planos estratégicos 2000-2010 e 2012-2020 -----	182
3.8.2. Políticas de financiamento ou de acesso e permanência -----	190
CAPÍTULO IV: ACESSO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES – ESTUDANTES RURAIS NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE -----	201
4.1. Estratégias/caminhos para o acesso no acesso-----	203
4.2. Percepções e sentidos atribuídos à universidade e/ou escola-----	214
4.3. Redes de sociabilidade: participação da família, amigos e escola na construção de estratégias de ingresso ao ensino superior-----	224
4.4. A escolha da área de estudos-----	225
4.5. Acesso à informação sobre mecanismos de acesso e permanência no ensino superior-----	230
4.6. Práticas culturais, dilemas da conciliação vida universitária e maternidade-----	242
4.7. Os intrusos no ensino superior: desigualdades regionais e étnicas na democratização de acesso-----	258
4.8. Gênero na distribuição do ensino superior em Moçambique-----	265
4.9. Expectativas e projetos de futuro pós- formação-----	279
4.10. Mulheres rurais como agentes da história -----	281
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	286
REFERÊNCIAS-----	299
Apêndice 1: Questionário de entrevista-----	323
Apêndice 2: Consentimento Livre Esclarecido-----	324

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a relação das mulheres que vivem no campo ou em meio rural com as políticas públicas a elas destinadas configuram-se como uma temática emergente no âmbito acadêmico, procurando trazer reflexões que abordam o seu empoderamento, na medida em que a relação da mulher com o espaço público e as políticas que nele se constroem é passível de levantar polêmicas, sobretudo por estar mergulhado em um tecido social marcado por relações históricas de desigualdade de gênero¹, classe social e raça. De acordo com as contribuições de Guerra (2013), as políticas de igualdade de gênero estão vinculadas às ideologias neoliberais mercadológicas. Tais políticas abrangem as diferentes esferas da vida social.

Os discursos das políticas neoliberais sobre o acesso à educação delineiam o modelo de mulher que se pretende na sociedade. Trata-se de discursos de inclusão de todos (BALL, 2001), interligados com discursos hegemônicos que pretendem a inclusão de um direito de todos para todos. É, pois nesses discursos em que se encontram as mulheres rurais, que ao longo de seu percurso histórico foram sempre relegadas a uma posição secundária, o que pode revelar uma situação de desigualdade social, por um lado. Por outro lado, os discursos formulados sobre as mulheres foram sempre vinculados à relação de poder, que estruturam e organizam a sociedade moçambicana por atos concretos e simbólicos da vida social.

Concomitante, acreditamos que as mulheres rurais que frequentam o ensino superior (ES) enfrentam dificuldades que tornam o processo de acesso² e permanência³ muito complicado dada as características do seu contexto familiar, social e a fortes indícios de discursos machistas (GUERRA, 2013). Elas carregam os fardos da pobreza, da desigualdade e da violência. É nas zonas rurais de Moçambique onde a percentagem de mulheres sem nenhum nível de escolaridade concluído continua bastante elevado⁴,

¹ A palavra gênero indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual", portanto, uma maneira de indicar as construções sociais sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. Os desdobramentos da sua conceituação merecerão uma análise aprofundada mais adiante.

² Nesta pesquisa a categoria de acesso é entendida enquanto ingresso, permanência e conclusão e formação de qualidade na educação superior (SILVA, 2011).

³ Entendemos a categoria de permanência, nesta pesquisa, como "as políticas, os programas e ou as ações assumidas pela instituição que visam garantir, atender e ou sanar aspectos, não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais" (CORDEIRO, CORDEIRO, MULLER, 2016, p. 134).

⁴ De acordo com os dados oficiais do MINED (2014), o número de mulheres rurais sem acesso ao ensino superior é 8 vezes baixo que o das mulheres urbanas.

acrescido ao fato de na sua maioria ter a atividade agrícola como meio de sobrevivência, em comparação às mulheres urbanas.

Esses desequilíbrios, atributos e papéis relacionados ao gênero não são determinados pelo sexo biológico, mas, sim, construídos histórica e socialmente, podendo ser transformados (HERA, 1998, apud CORRÊA, 2011, p. 343). Desse modo, o acesso e a permanência de mulheres no ES devem ser analisados, também, no âmbito da história cultural (permite construir o conhecimento através das relações entre os seres humanos e compreender, interpretar, os atos de significados sociais que os envolvem - CHARTIER, 2002; GEERTZ, 1989; OSÓRIO, 2013; PARSONS, 1969) e da história política (comporta em si uma multiplicidade de aspectos: culturais, econômicos, políticos e sociais, que se influenciam entre si dentro de determinadas conjunturas históricas), lançando voz nos caminhos trilhados pelas mulheres.

No que respeita à política educacional, em princípios da década de 1990, Moçambique inicia um programa de reestruturação política na educação, comportando as decisões tomadas na Conferência Mundial sobre Mulheres de Beijing (1995) e da Educação Para Todos, realizada em Joemtien, em 1995, consubstanciadas com as recomendações do Banco Mundial (1994, 1995) e as do Fundo Monetário Internacional (FMI), que dão destaque à questão equidade no acesso à educação e iguais oportunidades para todos. Nesse contexto, Moçambique cria a Lei nº 6/92 de 06 de Maio de 1992 que reestrutura a educação moçambicana, permitindo a oferta da mesma por entidades privadas. No seguimento dessa reestruturação geral da educação moçambicana, foi promulgada a Lei 1/93, de 24 de junho, em 1993⁵, abrindo-se, desse modo, espaço para a criação de IES privadas por entidades privadas, religiosas, pessoas singulares como forma de ver expandido o ES e, assim, aumentar as oportunidades de acesso em número de estudantes e instituições em todas as regiões do país.

Correlativamente, a criação de IES e o aumento e/ou criação de pólos nas IES públicas já existentes foi acompanhada por uma economia mais voltada para o mercado, isto é, os estudantes deveriam pagar mensalidades para ter acesso a este bem e serviço público. O ES deixou de ser gratuito e passou a ser pago com a introdução de organismos privados.

⁵ Trata-se da Lei do Ensino Superior, aprovada em 1993, que cria espaço para a abertura de IES privadas. Em pelo menos 10 anos assistia-se a novas transformações políticas e socioeconômicas e uma nova perspectiva sobre a função e natureza das universidades, em Moçambique.

Por outro lado, a noção de expansão introduzida pela Lei nº 1/93 remete a um outro critério, o da *democratização interna* e diz respeito às desigualdades internas do ES: os estudantes são mais numerosos, mas acessam níveis muito desiguais nesse subsistema, sobretudo as mulheres rurais, em Moçambique. A análise dessas desigualdades internas dos sistemas de ES levanta a questão da democratização como equidade dos procedimentos de seleção, ou, se preferirmos, da *democratização como justiça* (DUBET, 2015). Sabe-se que é nas zonas rurais de Moçambique onde a porcentagem de mulheres sem nenhum nível de escolaridade concluído continua bastante elevado, acrescido ao fato de a sua maioria ter a atividade agrícola como meio de sobrevivência, em comparação às mulheres urbanas.

Nesse contexto, o processo de pesquisa acadêmico-científica traz em si uma relação íntima entre a temática pesquisada e a configuração da minha existência enquanto pesquisadora. Sou mulher negra, estudante de escola pública, oriunda da classe trabalhadora e das pouquíssimas pessoas passada pela universidade no contexto familiar. Por outro lado, o interesse para pesquisar as estratégias utilizadas por mulheres, com foco naquelas provenientes de regiões rurais/periurbanas, para o acesso e permanência no ES está intimamente ligado à minha trajetória acadêmica e como mulher moçambicana.

A minha trajetória no Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre 2015 e 2016, permitiu-me participar em vários eventos nacionais e internacionais, principalmente a participação no grupo de pesquisa Infância, Juventude, leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL), coordenado pela Professora Doutora Márcia Cabral da Silva e na disciplina Produção do Conhecimento, impulsou-me a aprofundar as leituras sobre o ES, sobretudo no que respeita ao ingresso e permanência das mulheres. Conta também a minha participação no grupo de pesquisa coordenado pela Professora Doutora Rosana Heringer da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação e do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (LEPES)⁶.

⁶ O LEPES é um laboratório que desenvolve estudos e pesquisas em educação superior, buscando compreender o fenômeno das desigualdades de oportunidades educacionais nesse nível de ensino, tanto no Brasil como em outros países, em perspectiva comparativa. Suas pesquisas situam-se na diversificação e democratização do ensino superior no Brasil e estão sob a coordenação das professoras Rosana Rodrigues Heringer e Gabriela de Souza Honorato e, atualmente, desenvolvem dois projetos de pesquisa intitulados: [1] Democratização da educação superior, desempenho de estudantes e retorno dos diplomas obtidos: uma análise da área de educação e [2] Ingresso e permanência de estudantes pretos e pardos no ensino superior: avanços e desafios em perspectiva comparada Brasil-EUA.

Confesso que, até então, não tinha noção da história, de luta e da situação da mulher no espaço público nem mesmo consciência de mim mesma, enquanto mulher pertencente a uma determinada e longa história. Transitar na academia e no campo do debate sobre o ES, educação e gênero no ES foi fundamental para perceber certas *nuances* extremamente complexas que envolvem iniciativas no campo do acesso e permanência da mulher no ES. A experiência colhida nos debates, congressos, palestras e em outras atividades acadêmicas, a busca pelo estado do conhecimento produzido no ES moçambicano, particularmente sobre a mulher, revelaram claramente os grandes desafios e entraves da educação e gênero no subsistema do ES. Um dos principais desafios é que o tema é quase inexistente ou quando muito tratado como periférico no âmbito do governo e da política educacional moçambicana, pois não existem estudos que se refiram ao acesso e permanência da mulher no ES, apesar de a PNE estabelecer como prioridade o acesso equitativo.

Outro desafio tem a ver com a população a ser atendida pelas IES moçambicanas. Muitas delas foram pensadas para atender a realidade de zonas urbanas, situação quase impraticável às realidades rurais. São regiões remotas e de grandes extensões, sem transporte que ligue essas regiões às sedes municipais, às capitais provinciais, aos distritos, ou seja, para essa população acessar o ES é um desafio que traz grandes dificuldades, altos custos e riscos.

Por outro lado, o interesse pelo percurso acadêmico é bastante recente se considerarmos a média de idade das mulheres que ingressam na graduação, porém, muito importante na minha vida, pois todo o percurso é realizado como resultado de escolhas e tomada de decisões conscientes em relação aos objetivos, motivações e metas da formação acadêmica. O envolvimento com as políticas educacionais, particularmente de acesso e permanência no ES por mulheres rurais exige encarar o processo universitário motivado pela busca incessante por mais conhecimentos e com isso avançar no conhecimento e na formação acadêmica, qualificando a relação de diálogo entre as políticas públicas e o acesso e permanência da mulher no ES.

Porquanto, no âmbito das políticas públicas assim como no da academia, não basta ser mulher. Precisa-se também de *status* acadêmico, profissional e político, tendo escolhido trilhar pelo caminho acadêmico e profissional através dos quais sigo buscando contribuir no acesso e permanência da mulher no ES e, conseqüentemente, das camadas mais desfavorecidas da sociedade moçambicana. Entender como funciona e opera o poder

ideológico em suas diferentes dimensões e intenções é também pertinente dominar o mundo do jogo de palavras, ideias e intenções.

Com isso, quero expressar a minha afinidade com a ideia de *intelectual orgânico* cunhada por Gramsci (1975, p. 1513), com vistas a situar-me como acadêmica que busca articular, na organização da vida e na organização das ideias, teoria e prática. O autor entende por intelectual orgânico não somente as camadas que exercem funções destacadas no cenário acadêmico, mas toda a massa social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da cultura, seja no campo administrativo-político. Na ótica de Gramsci (1975), o intelectual orgânico é aquele militante com consciência política, que age em meio ao povo, enquanto organismo social vivo e em expansão. Nesse contexto, todo o homem ou toda a mulher é intelectual em potencial.

Por isso mesmo, almejei que a minha pesquisa pudesse exercer influência nas pessoas que encontrei no trabalho de campo, particularmente naquelas que esta pesquisa pretende falar e/ou alcançar. Como diria Umberto Eco (1993), um texto quando é colocado em uma garrafa ou produzido não para um único destinatário, mas, sim, para uma comunidade de leitores, o/a autor/a sabe que será interpretado/a de acordo com uma complexa estratégia de intenções que, igualmente, envolve os/as leitores/ras e não segundo suas intenções.

Então, destaco essa influência como um dos aspectos da minha identidade enquanto mãe, ou por ter me tornado mãe ao longo da caminhada no doutorado, à semelhança das mulheres que fizeram parte desta pesquisa e não só. Com isso, não pretendo falar sobre "nós" mulheres moçambicanas, mas a "nós", moçambicanas/nos (homens e mulheres), sobre o confinamento do homem no mundo acadêmico. Entendo, também, que falar de gênero não é falar somente sobre as mulheres, mas, sim, de e sobre mulheres e homens, pois as relações de gênero referem-se a forma pela qual homens e mulheres "interagem em uma cultura específica, às regras e papéis de gênero socialmente prescritos para ambos, o *status* e espaços que podem ocupar, o acesso a recursos e privilégios e em especial a educação" (GONZALÉZ, 2015, p. 24).

Reivindico minha identidade de mulher como tantas outras mulheres excluídas pelos contextos cultural, social, classe, étnico-racial, patriarcalismo. Mas não quero fazer dessa reivindicação uma estratégia oportunista de querer me tornar heroína. Tendo-me reconhecido como mulher, passo desse reconhecimento de mim mesma, no passado, para a construção, no presente, de uma leitura da questão de gênero e equidade no mundo acadêmico com base no que gostaria de chamar, juntamente com Segato (2012), de uma

epistemologia feminina, portanto, a produção de um conhecimento situado que toma a mulher como um lugar a partir do qual se fala.

Ressalto, portanto, que essa relação sujeito-objeto que afeta a produção do conhecimento nas ciências sociais, "o próprio pesquisado e sujeito do conhecimento" e do outro, a "emoção e a emotividade do pesquisador são motivos de conhecimento e não obstáculos" (MUNANGA, 1996, p. 223). Em outras palavras entendo que nas ciências sociais e humanas inexistem um ponto intermediário a partir do qual o/a pesquisador/a possa remover-se a si mesmo/a, simultaneamente, entre as relações sociais e o conhecimento humano, porquanto, não existem análises isentas. Afinal, se não existe lugar de observação e interpretação neutro, de igual modo, não existe lugar de enunciação neutro.

Ao definirmos o que pesquisar e a partir de que base teórica, estamos fazendo escolhas ideológicas. A dimensão ideológica está intimamente ligada às escolhas do/a pesquisador/a. Porém, isso não significa que pretendemos reconstruir a realidade como "segunda escolha política", mas como uma interface inerente ao conhecimento científico, na medida em que ele "é sempre histórico e socialmente condicionado" (DESLENDES, 2003, p.34-5.). Dessa forma, assumo, portanto, uma postura de dar visibilidade às desigualdades sociais, oportunidades desiguais no acesso e na permanência no ES que marcam a sociedade moçambicana.

Então, para exercer a influência que atrás referi, faz-se necessário partir do pressuposto, dificilmente contestável, de que Moçambique é uma sociedade fortemente machista. Assim, o pre(conceito) da desigualdade que assenta na superioridade do homem em relação à mulher é uma das práticas mais conhecidas no mundo e tão permanentes em Moçambique e em África, colocando em vantagem o primeiro em relação à mulher. Assim, a mulher apresenta, em muitas frentes sociais, um baixo índice de participação, devido à sua inferiorização baseada no sexo, julgando-se ser incapaz de realizar certas tarefas com sucesso em pé de igualdade com o homem. No caso de Moçambique, Guerra (2013, p, 9) considera que a construção social de homens e mulheres é pautada através de práticas culturais e religiosas que transmitem papéis e noções de sexualidade ligadas ao gênero, dentre as quais se destacam o analfabetismo feminino, o trabalho doméstico, o casamento prematuro e a gravidez precoce, que podem dificultar o crescente empoderamento da mulher.

Com base nas constatações acima, formulei o problema e objeto da pesquisa.

Problema da pesquisa: Que estratégias são utilizadas por mulheres provenientes das regiões rurais que visem o seu acesso e permanência no ensino superior, em Moçambique?

Objeto de pesquisa: Estratégias de acesso e permanência das mulheres rurais no ensino superior, em Moçambique.

O problema da pesquisa possibilitou vários questionamentos que me auxiliaram a compreender as interfaces existentes entre as políticas e leis do subsistema⁷ do ES e a questão da equalização de acesso e permanência: como se tem constituindo o processo de acesso ao ES para as mulheres, em Moçambique e, no contexto da prática, como se articula com os discursos culturalmente construídos no seio das famílias? Em que medida os propósitos e objetivos da política do acesso ao ES respondem às demandas sociais? Que mecanismos são concebidos para fazer face ao desenvolvimento do acesso e permanência ao ES para as mulheres rurais, em Moçambique?

No caso desta pesquisa, referimo-nos a estratégias enquanto o romper de barreiras para alcançar determinado fim, ou os caminhos utilizados pelas mulheres rurais, astúcias que se convertem em táticas utilizadas para aceder assim como permanecer no ES. Por esse viés, pensamos ser importante e primordial explicitar o termo estratégia que embasa a pesquisa, até porque as narrativas desses sujeito-estudantes-mulheres mostram que as armadilhas mascaradas de inclusão social caíram por terra, na medida em que, como eu, elas adotaram várias estratégias de suplementação dessa exclusão para acessar e permanecer no ES, como veremos adiante.

Os trabalhos de Michel Foucault, com grande repercussão internacional, em especial no campo dos estudos culturais, políticos, assim como os de Michel de Certeau com ênfase no campo cultural, ajudam-nos a entender a sociedade do consumo e os usos mediáticos-culturais. A obra *A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau, publicada no Brasil, em 1994, é fruto da interrogação feita sobre as operações dos usuários supostamente entregues à passividade e à disciplina, assim como os estudos de Michel Foucault *Poder e saber* (2003); *Les techniques des soi* (2001) pretendem narrar as práticas

⁷ De acordo com a Lei 6/92, o SNE, em Moçambique, é constituído por 5 subsistemas e estrutura-se em 4 níveis de ensino: (i) Subsistema de Educação Geral; (ii) Subsistema de Educação de Adultos; (iii) Subsistema de Educação Técnico-profissional; (iv) Subsistema de Formação de Professores e; (v) Subsistema de Ensino Superior. Os níveis são: Primário, Secundário, Médio e Superior.

comuns de sujeitos comuns e abordar os comportamentos que impregnam suas práticas sociais.

História social ou antropologia das práticas culturais populares, por muito tempo reduzidas a seus arcaísmos diversos, história dos dispositivos de poder multiformes e anônimos que se substituíram as teatralizações do absolutismo quando, entre os séculos XVII e XVIII, a violência política se transformara em vigilância social, novas ciências definem essas práticas pelo seu desvio da norma, caracterizando-as como marginais, patológicas, populares, primitivas, arcaicas, permitem mais facilmente acesso aos projetos políticos ou aos programas de civilização dos costumes do que a essas práticas.

Ao descrever a noção de cultura popular que veiculava preconceitos etnocêntricos e marcas de dominação de classe, na França, Certeau distingue a luta pelo mais fraco nos fazeres cotidianos. Uma sucessão de atos de resistência e de transformação nem sempre conscientes reinventava os usos dos bens culturais. Esses bens, contudo, não podiam ser concebidos como dados, mas como repertório a compor o léxico das práticas sociais. Assim, Certeau vai propor um duplo deslocamento: recusar o determinismo que explicava a ação dos indivíduos pelas estruturas que a produziam e a ideia de alienação que creditava os fazeres cotidianos às estruturas que os reprimiam:

Sempre é bom que não se devem tomar os outros por idiota. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súbditos (GIARD, apud CERTEAU, 1994, p. 19)

Assim, Michel de Certeau (2005) lembra que não se pode ler diretamente a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetos a ela destinados, mas, sim, no uso que se faz deles. Aos arqueólogos do poder, ele lembra a irredutível reserva de estratagemas (liberdade) dos homens, mesmo dos "disciplinados", a de inventar aplicando, nas regras que normalizam as condutas, golpes não previstos que deslocam ou anulam os efeitos.

Dessa forma, Michel de Certeau enceta uma crítica aguda às ciências sociais. Tomando como objeto os fazeres comuns da vida cotidiana e definindo-os como uma série de atentados ao poder, nos interstícios de suas previsões, ele recusa que essas táticas possam ser de uma só vez restituídas no espaço racional da cultura erudita. Ele opõe as

lógicas do fazer à lógica dos fatos, a arte das táticas às ciências dos ordenamentos estratégicos, as astúcias da ação aos enquadramentos operatórios dos espaços sociais ou simbólicos. Ao eleger as práticas como "artes de fazer" e não como fatos da sociedade e produtos da cultura, ele não permite se fundamentar em uma teoria interpretativa, susceptível de aí desvelar, independentemente dos atores envolvidos, sentidos latentes e funções sociais, tal como poderiam fazer uma sociologia, uma etnologia, uma psicologia das condutas e das formas simbólicas.

Assim, Michel de Certeau permanece distante dos modos de abordagem clássicos: ele não pretende ignorar suas contribuições nem denunciar sua legitimidade; porém, ele sublinha a incoerência de se acreditar na possibilidade de abranger um fazer através das metalinguagens do efeito.

Apesar de Certeau (2003, 2005, 2014), no fazer cotidiano, distinguir “estratégias” de “táticas”, entendendo a “estratégia” como arte dos fortes, dos poderosos, implicando a existência de um sujeito de querer e poder, instalado em um lugar concebido como próprio e, ao mesmo tempo, a base de partida de ações visando a uma exterioridade de alvos⁸ e “tática” como artimanhas das massas, circulando num espaço que lhes é sempre alheio e movem-se no interior do campo inimigo, empregamos o conceito estratégia, nesta pesquisa, como "prática de resistência" ou o despoletar de elementos de "contrapoder" (FOUCAULT, 2001, 2003) que obrigam o dominador a negociar e a adaptar-se sem que haja mudança na estrutura de poder.

Na perspectiva foucaultiana, o poder atua, assim, pela “obediência” consentida, pelo controlo da ação do outro, tendo em conta os contextos em que se reproduzem as estratégias e as respostas que são dadas pelo dominado, ou seja, para dominar, são desencadeados mecanismos que levam o sujeito a submeter-se ao seu estatuto de subordinado ou não.

Assim, pretendemos empreender um deslocamento do conceito de estratégia certauniano concebido somente como arte dos poderosos, para um outro entendimento, portanto, na concepção foucaultiana. O entendimento de estratégia como um contrapoder,

⁸ Por “próprio”, concebe-se como vitória do “lugar” sobre o tempo; a metáfora de “lugar” para indicar as propriedades das instâncias de poder, visando, igualmente, domínio dos espaços pela visão. Os lugares de poder desenham-se como lugares “físicos” e “teóricos” (sistemas e discursos totalizantes). É nesse campo que quem caça, apropria-se e surpreende, inventando o seu cotidiano, aliando-se, para o efeito, ao tempo. (VIDAL, 2008, p. 284).

por meio do qual as mulheres de Moçambique dele se valem para aceder e permanecer no ES.

Foucault (2001, 2003) recusa a visão de poder como um sistema de dominação absoluto, que não permitiria espaços de resistências. Ou seja, o poder não controla tudo e há sempre espaço para a prática da liberdade. Há sempre que se ter em conta que onde se exercem as estratégias de assujeitamento do poder, existem práticas de estratégias de resistência.

Desse modo, no entendimento de Foucault, a resistência a uma determinada ação do poder não é "um outro do poder", mas simplesmente é – funciona como – "uma outra ação de poder", em sentido inverso à primeira: "não há relações de poder sem resistências, que são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem relações de poder; a resistência ao poder não tem de vir fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha, porque ela é a compatriota do poder" (FOUCAULT, 2003, p. 249). A resistência "não é uma substância [...] anterior ao poder que ela enfrenta, mas coexistente a ele e absolutamente contemporânea" (idem).

A possibilidade de resistência expressa-se como estratégias e lutas. Por sua vez, na concepção foucaultiana as lutas possuem a noção de estratégias ou táticas que apresentam como objetivo contrapor-se aos efeitos concretos do exercício estratégico do poder. Elas são difusas e descentralizadas. São lutas que colocam em questão o estatuto da pessoa humana, que vinculam o sujeito consigo mesmo, contendo como objetivo primordial não o de resistir a uma determinada instituição de poder, ou grupo, classe, mas, sim, uma técnica peculiar, uma forma de poder. Não é por acaso que Foucault (2001) destaca a necessidade de as lutas de resistência serem exercidas de modo criativo, pois "tudo isto está ligado diretamente a uma prática e a estratégia que são, por sua vez, móveis e se transformam" (idem, p. 512).

Outrossim, o termo estratégia usado nesta pesquisa não significa contrapor-se a Certeau. Não se trata, certamente, de promover alguma contra-argumentação aos barulhentos *insights* de Certeau, no campo da sua filosofia analítica de estratégia – o que não implica interdição (ou constrangimento por contrariar aqueles *insights* Certeauianos). Mas também, não há por que temer contrariar Certeau, pois "ninguém é guardião do templo nem aqui há religião; trata-se tão somente da vontade de saber" (VEIGA-NETO, 2008, p. 15). Não se trata, igualmente, de propor uma superação dialética, procedimento que nada tem a ver com o registro em que nos movimentamos.

Aqui, a questão é outra. Nosso objetivo é mais simples e mais modesto, pois pretendemos exercitar um pouco aquilo que o próprio Certeau aconselhava os outros a fazer: usá-lo como instrumento, uma crítica, uma tática de análise das artes utilizadas pelas mulheres moçambicanas provenientes de regiões urbanas/periurbanas para o acesso e sua permanência no ES. Por outro lado, esse deixar Certeau um pouco para trás pode parecer um tanto paradoxal, pois usá-lo como um instrumento, uma tática, no final das contas, não abandoná-lo, mas, sim, reativá-lo, colocá-lo (no presente) e, desse modo, atualizá-lo, deslocando um pouco o sentido que ele (Certeau) deu a estratégia, de modo a situá-la como um gênero de relações sociais em que o acesso, a permanência e o poder são como que espécies nas quais estratégia se subdivide.

Esse entendimento desloca o conceito certeuniano de estratégia num "processo de ressignificação" (VEIGA-NETO, 2008, p. 17). Tal ressignificação parece-nos muito produtiva para a análise proposta, especialmente nas novas configurações sociais e políticas contemporâneas, especialmente no campo educacional.

De certo modo, o deslocamento feito não é descabido. Foucault (1995, p. 232), ao se debruçar do que chama de "necessidades conceituais", afirma que a conceituação não deveria estar fundada numa teoria do objeto, na medida em que "o objeto não é o único critério de uma boa conceituação". Por esse viés, "devemos conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação. Precisamos de uma consciência histórica da situação presente" (idem). Portanto, é com atenção nessa situação presente que tentaremos extrair a máxima produtividade de tal deslocamento, ou se quisermos, de tal ressignificação.

Nessa direção, vale a pena tomar Foucault como referência importante para a discussão que nos propomos a fazer - conceito de estratégia -, pois com ele, podemos articular os conceitos de acesso, permanência e estratégia, entendendo esse último em seus três sentidos possíveis: (i) como uma escolha racional de meios para alcançar um fim – acesso e permanência no ES; (ii) como uma seleção de procedimentos em função dos presumíveis procedimentos alheios para se alcançar um fim; (iii) como uma escolha de procedimentos cujo objetivo é imobilizar o(s) outro(s) ou simplesmente vencê-lo(s).

A criatividade das estratégias de resistência decorre das artimanhas de liberdade. Esta característica de intenso movimento das criações e aperfeiçoamento das estratégias demonstra a também intensa operacionalidade presente no como se exerce o poder. Foucault assevera que não há com relação ao campo agonístico entre liberdade e poder,

Um local da grande recusa, mas existem resistências de tipos variados: as possíveis, as necessárias, as improváveis, as espontâneas, as selvagens, as solitárias, as concertadas, as irredutíveis, as prontas ao compromisso, as rastejantes, as violentas, as interessadas ou as sacrificais, por definição, só podem existir no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2005, p. 85).

A agonística descrita desta forma possui o sentido de um combate incansável, no qual o interesse não é o de alcançar algum tipo de verdade, domínio total. Mas precisamos entendê-la como um embate estratégico, onde o poder e a liberdade se encontram acoplados por serem imanentes às mesmas tramas relacionais, acarretando tensões entre os modos de execução das potências de liberdade, representando uma luta entre poder e "contrapoder".

É como diria Herrera (2012), na atualidade social ou política, a noção de contrapoderes implica tomar as formas de resistência enquanto ponto de partida para evitar a ontologização de um objeto, em torno da ideia de proteção de direitos. Não se trata de direitos naturais, mas de direitos reconhecidos pela constituição, direitos positivos que são desconsiderados pelo poder governamental e que devem ser protegidos, tal como o é a educação.

Desse modo, adotam-se estratégias quando se empregam meios para chegar a uma ação de poder ou para mantê-la ativada. Do mesmo modo, há estratégias quando se desencadeiam ações (antecipadamente) sobre as possíveis ações dos outros e também há estratégias de poder quando se bloqueiam as possibilidades de o outro agir (VEIGA-NETO, 2008).

As relações de poder se dão sempre como estratégias (de luta), de sorte que elas são intrinsecamente racionais. Em outras palavras, pode-se chamar de relações de poder aquelas relações de luta ou confronto que visam à dominação dos outros segundo uma racionalidade própria (VEIGA-NETO, 2008). Essa racionalidade é assumida tanto por aqueles que se situam ou pretendem se situar numa posição vantajosa na relação quanto por aqueles que são levados a se situar no outro lado.

Foucault (2001, p. 268) chama a atenção para não chamarmos de relações de poder senão aquelas que se colocam em movimento mediante saberes e se sustentam graças a determinados tipos de saberes, porque não "é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas

que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento."

Portanto, uma vez mais, escolhemos entre tantas possibilidades, a de seguir as interrogações de Michel Foucault no que diz respeito ao entendimento de estratégia como um contrapoder, resistências, encetadas pelas mulheres rurais para acessarem e permanecerem no ES, em Moçambique, sobretudo porque o processo de procura e acesso neste nível de ensino no país é marcado por fortes desigualdades de gênero, étnicas/raciais, sociais e regionais da mesma forma que optaremos por enveredar à luz de Michel de Certeau sobre a cultura comum de táticas astuciosas do sujeito comum às quais ele dedica *Arts de faire*. Ao mesmo tempo, concordamos com Foucault e de Certeau ao indicarem que sem que se demarquem as complexidades das instituições hegemônicas poderosas, efetua-se um outro deslocamento na ordem cultural que testemunha a ascensão de uma parte importante da população não ligada ao poder, para que tenha acesso e possa permanecer e circular nos espaços – no caso ES - em que vem sendo excluída, com foco nas mulheres das regiões rurais de Moçambique.

Desse modo, mesmo com amarras da exclusão social que se fazem no caminho dessas mulheres para concretizar o desejado sonho de frequentar ES, com vistas à sua ascensão social, elas encontraram maneiras sutis de delas se escapulir, pois, além de ser um desejo seu, suas mães, seus pais querem que estudem, porquanto esta seria a forma de ser alguém na vida, ou seja, de sair de um-não lugar.

Partindo do acima exposto, a pesquisa torna-se relevante na medida em que, ao partir de uma matriz de usos e de apropriações e de um referencial de análise dos fatores socioculturais e suas relações com o ES e poder, entendermos de que forma a democratização do acesso e permanência no ES não depende somente dos meios financeiros e dos capitais cultural e econômico das famílias. “Ela depende também da estrutura geral do sistema educativo” (DUBET, 2015). Quando o ensino repousa sobre uma base estreita e é muito desigual, o acesso ao ES é muito pouco democrático. Assim, afirma Certeau:

[...] a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos

impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p. 39).

Se ter acesso e permanecer no ES constitui um lugar das apropriações, graças às astúcias sutis e mil formas inventivas empregadas pelas mulheres, então, ele pode ajudá-las a encontrar uma construção cidadã própria, a imaginar outras possibilidades, a sonhar, a encontrar um sentido, a encontrar mobilidade no tabuleiro social, a encontrar a distância que dá sentido ao humor e a pensar nesses tempos em que o pensamento se faz raro; é também um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de seu destino escolar, profissional e social, para além de ser uma das chaves para o alcance da dignidade e da liberdade humana.

Assim, uma síntese do estudo que pretendemos desenvolver nesta pesquisa pode ser a seguinte: uma abordagem sociopolítica para pensar as estratégias utilizadas pelas mulheres rurais de Moçambique para o seu acesso e permanência no ES com base em trajetórias individuais, visando os seguintes objetivos da pesquisa:

Objetivo geral: Compreender as estratégias de acesso e permanência no ensino superior por mulheres rurais, em Moçambique.

Objetivos específicos: (i) Descrever a política educacional do ES moçambicano enquanto política pública do Estado que permite um acesso equitativo e garanta a permanência e inclusão de todas e todos; (ii) Identificar os propósitos e objetivos da política do acesso ao ES e como ela responde às demandas sociais, em Moçambique; (iii) Analisar o discurso dos lugares-sujeitos-mulheres provenientes de regiões rurais de Moçambique, com vistas à compreensão das estratégias que utilizam para o seu acesso e permanência no ensino superior.

Para nós compreender as estratégias utilizadas pelas mulheres rurais significa colocarmo-nos no lugar dessas mulheres em pensamento. Ao procurarmos nos situar em pensamento no lugar que essas mulheres ocupam no espaço social, como diria Bourdieu (1997), para *o necessitar* e para *decidir-se*, de certo modo, por elas, ou seja, optar pelas coisas, não é executar a nossa projeção em outrem/nelas. Mas "dar-se uma *compreensão genérica e genética*" (Idem, p. 699. Grifos do autor) do que elas são fundadas no domínio das condições sociais, econômicas, étnico-raciais e culturais das quais são produto, ou seja, o domínio das condições psíquicas e sociais ligadas à sua posição e à sua trajetória escolar particular no ES.

Essa compreensão, exercida de maneira tranquilizadora, inteligível, atraente em que apresentamos a entrevista e a conduzimos, fez com que a própria situação tivesse sentido nas estudantes entrevistadas e sobretudo na problemática proposta.

Assim, como metodologia, privilegiamos a abordagem qualitativa, ancorada na **análise do discurso**, sendo que a legislação e as entrevistas semiestruturadas constituíram nossas fontes. Ao pretendermos trazer reflexões para conhecer as estratégias utilizadas para o acesso e permanência das mulheres provenientes de regiões periurbanas/rurais no ES, optamos por trazer as falas de mulheres (62 entrevistas semiestruturadas) estudantes de graduação - de cursos de maior e menor demanda social - sobre as histórias, os significados produzidos por elas a partir de suas experiências neste subsistema de ensino. Por outro lado, para maior compreensão e aprofundamento das tendências de gênero no ES, socorremos-nos das estatísticas educacionais nacionais fornecidas pelo MCTESTP para a análise da participação de estudantes sobretudo nos cursos de maior demanda (CSHS) e menor demanda social (CNEAS).

Assim, além da parte introdutória e da última reservada às considerações finais, a presente tese comporta 4 capítulos, tendo escolhido um determinado caminho de escrita, provavelmente diferente do padronizado. Com isso, queremos dizer que nos apropriamos das infinitas estratégias sutis que desenvolvemos na conduta comum de nossa existência enquanto agentes sociais, porquanto, entendemos, juntamente com Bordieu (1997), que a fidelidade a velhos princípios metodológicos, frequentemente decorrentes como o ideal da padronização de procedimentos, por mais úteis que nos pudessem ser para esclarecer o nosso exercício poderia faltar o essencial de nós mesmos no âmago do nosso objeto de pesquisa.

Nesse caso, optamos por iniciar o processo de escrita da tese com o primeiro capítulo intitulado "Gênero e ensino superior: produção acadêmica sobre a mulher em Moçambique", onde apresentamos o mapeamento da produção acadêmica sobre mulheres no ES, em Moçambique, com vistas a analisar o que se tem produzido sobre o acesso e a permanência da mulher no subsistema, com foco nas mulheres rurais, identificando que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados nesses estudos e, a partir desse levantamento, melhor delimitarmos e construirmos o nosso objeto de pesquisa. Portanto, discutimos a importância da pesquisa sobre a mulher no ES, que nos levou a estudar alguns dos principais problemas sociais, culturais, econômicos e políticos a serem levados em consideração e que se impõem como necessários para o desenvolvimento de

políticas de acesso e permanência da mulher no ES, assim como para a própria organização e sistematização dos principais resultados na forma deste trabalho, por meio de breve síntese do processo da construção das políticas educacionais (com ênfase no subsistema do ES) e da emergência por mais ações de assistência estudantil para o acesso, permanência e sucesso de estudantes que frequentam a educação superior, com foco nas mulheres provenientes de regiões rurais.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada, explicitando como nos apropriamos da legislação, dos dados estatísticas fornecidos pelo MCTESTP, INE num exercício de exploração do potencial historiográfico das fontes empregadas, assim como dos instrumentos utilizados na recolha de dados; o modelo teórico empregue, tendo em conta a definição de políticas educativas como um processo que envolve interação e ação de vários atores sociais, disputas, tensões, denúncias, contingências como fatores que caracterizam o sistema de ensino, em Moçambique, particularmente o subsistema do ES, tomando-o não somente como campo de consenso, mas, sobretudo, de conflito social.

O terceiro capítulo intitulado "História de educação em Moçambique: ensino superior, política e legislação" apresenta e analisa a política educacional moçambicana, com foco no ES, enquanto política pública do Estado que permite um acesso equitativo e garanta a permanência e inclusão de todas e todos, bem como os propósitos e objetivos da política do acesso ao ES e como ela responde às demandas sociais, em Moçambique, partindo do pressuposto de que o processo educacional, embora goze, em relação às outras instâncias da formação social, de uma determinada autonomia, é condicionado pelo processo socioeconômico e político global da sociedade.

Já, o último capítulo com o título "Estratégias de acesso e permanência no ensino superior: o lugar das mulheres – estudantes rurais no ES em Moçambique" analisa as entrevistas das mulheres provenientes de regiões rurais/periurbanas de Moçambique, buscando compreender e exercitar o nosso olhar sobre a complexidade dos acontecimentos discursivos sobre as estratégias por elas utilizadas para seu ingresso e permanência no ES à luz das políticas educacionais e PEES.

CAPÍTULO I: GÊNERO E ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A MULHER EM MOÇAMBIQUE

O presente capítulo propôs-se a mapear a produção acadêmica sobre mulheres e relações de gênero no ES, em Moçambique, com vistas a analisar e iniciar um debate sobre o que se tem produzido, no que diz respeito ao seu acesso e permanência, com foco nas mulheres provenientes de meios rurais/periurbanos.

Ao apresentarmos e discutirmos a produção acadêmica/estado da arte na área das ciências sociais no contexto moçambicano procuramos destacar os aspectos e dimensões que vêm sendo privilegiados em diferentes épocas nos estudos sobre a mulher. Igualmente, procuramos destacar como operam as relações de gênero no ES e de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários dentro dessa temática.

Por outro lado, trata-se, também, de realizar um inventário descritivo da produção acadêmica e científica no ES moçambicano e sobre a mulher, em particular, buscando compreender à luz de que categorias e facetas se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o nosso objeto de estudo de pesquisa possa ser analisado.

Situar uma frente de pesquisa sobre o estado do conhecimento é, também, uma memória, para evitar repetição de pesquisas e dar continuidade umas com as outras. Em seu estudo sobre estado da arte ou do conhecimento Charlot (2006, p. 18) considera ser "urgente constituir um arquivo coletivo da pesquisa em educação e definir uma ou várias frentes de pesquisa". Com vistas disso, o estado da arte, segundo Silva e Carvalho (2014), possibilita uma construção mnemônica, ao produzir um banco sobre as produções na e para a educação, dando um panorama de suas necessidade e dos desafios que precisam ser superados.

É com base nesse inventário que mergulhamos na pesquisa procurando identificar categorias sobre a mulher moçambicana e as relações de gênero no ES, bem como as relações sociais, de sexo e seus possíveis feminismos. Embora, pessoalmente, não tenha experiência direta com a militância feminista, parto da inquietação do sujeito político moçambicano contemporâneo e oriento-me por uma perspectiva de transformação da atual ordem social e econômica, no contexto da crise estrutural do capitalismo e seus desdobramentos. As mulheres são as maiores vítimas da precarização das políticas

públicas sociais e do trabalho; são elas que mais se encontram na informalidade, especialmente as das regiões rurais. De acordo com Mészáros (2002), as mulheres são 70% dos pobres no mundo; são elas que estão no cotidiano da assistência social em busca de garantia das condições de sobrevivência de sua família.

Outrossim, as mulheres são 2/3 dos 960 milhões de adultos do mundo que não sabem ler; as meninas representam 70% das 130 milhões de crianças que não vão à escola. Por cada três países, dois alcançaram a paridade de gênero no nível primário. Por cada 100 rapazes apenas 91 meninas se encontravam na escola. As mulheres representam a maioria entre as 1.2 mil milhões de pessoas que vivem com menos de 1.25 dólar/dia⁹.

A questão que norteou a pesquisa sobre o estado da arte foi a de saber o que se tem produzido, em Moçambique, no campo educacional sobre a mulher, especificamente no ES e qual tem sido o foco das pesquisadoras/res e/ou acadêmicas/cos no contexto de suas produções. A partir da problematização apresentada por esses estudos, conseguimos, então, sistematizar nosso objeto de pesquisa, analisando, no III capítulo, a PNE, leis do ES e confrontá-los, no IV capítulo, com os discursos das mulheres sobre a dimensão da democratização do acesso e permanência das mulheres rurais no ES.

1.1.Procedimentos metodológicos

A discussão que encetamos nesse capítulo é tipicamente um estudo do estado da arte/estado de conhecimento em que mapeamos as produções acadêmicas sobre a mulher e ES, recorrendo à pesquisa nas páginas de internet das principais IES públicas moçambicanas e de organismos internacionais que se identificam com questões de gênero e equidade, no geral, e em particular no ES, com o objetivo de localizar artigos, dissertações, teses, livros, capítulos de livros relativos às políticas educacionais do ES e/ou de publicação; verificar a existência de produção acadêmica sobre as mulheres e de que essas produções tratam.

O mapeamento do estado da arte feito possibilitou-nos compreender como o campo dos estudos de gênero e do ES moçambicano vêm se desenvolvendo, assim como

⁹ CASIMIRO, Alice M. desigualdade de gênero em Moçambique. Maputo, 2012. Disponível em: http://www.ine.gov.mz/documentos/outros-documentos/dia-africano-de-estatistica/dia-africano-de-estatistica-a-desigualdade-de-genero.pdf/at_download/file. Acesso em: 04 de setembro de 2020.

permitiu-nos sistematizar o conhecimento produzido, fundamental ao direcionamento do nosso objeto de pesquisa do doutoramento. Portanto, trata-se, aqui, de conhecer a própria produção e, de seguida, enfrentarmos os desafios que vêm sendo sinalizados, tendo em conta que por ser uma prática mais corrente no campo da educação, "há diferenças no recorte e na maneira como as análises desses estudos são realizadas" (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 23).

Para fins deste estudo, portanto, foram consideradas as quatro principais instituições públicas do ES moçambicanas: Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP), Universidade Lúrio (UNILURIO) e Universidade Zambeze (UNIZAMBEZE), a partir do repositório saber da UEM, e a produção acadêmica publicada em revistas nacionais e internacionais online¹⁰, por meio do Google Scholar, especialmente as africanas, como *Journal Higher Educacion in Africa*, *African Hgiher Educaction Research* e *International Journal of Educational Development*, (Elsevier), assim como em bibliotecas da UEM e UP, sendo o critério de seleção a consideração de que nesses suportes está parte expressiva do que tem sido produzido na área de ciências sociais e humanas sobre políticas educacionais no país e em África, com enfoque sobre a mulher no ES.

Uma parte importante da pesquisa documental consistiu, igualmente, na leitura de revistas africanas sobre a mulher e as questões de gênero, como é o caso da *Agenda – A Journal about Women & Gender*, editada em Durban, África do Sul; *Southern African Feminist Review*, editada pela SAPEM; *Journal of Southern African Sutudies*; *The Journal of Modern African Studies*, *Voices from Africa*.

Dos 1500 trabalhos encontrados, entre artigos acadêmicos/científicos, teses, livros, dissertações, TCCs, capítulos de livros, o foco das análises recaiu sobre a leitura dos resumos, introdução (caso houvesse), objeto e objetivos, conclusões e posterior preenchimento de uma ficha analítica que compreendeu informações sobre os trabalhos, tais como autor, título, local e ano de publicação e uma visão geral da publicação, objeto de estudo.

Lemos mais do que o resumo de cada produção¹¹, por sentirmos a sensação de que a sua leitura, a partir dos resumos, não nos dava uma ideia do todo, pois tínhamos a ideia

¹⁰ Moçambique não tem revistas científicas especializadas, sobretudo na área de ciências sociais e, como consequência, o debate acadêmico acaba ocorrendo em meios menos formais, como sejam jornais diários e com a revolução da internet em redes sociais, blogues (LANGA, 2012).

¹¹ Ferreira (2002) chama a atenção para as limitações apresentadas pela pesquisa do tipo estado da arte, particularmente pelo uso dos resumos nas pesquisas, pois o pesquisador, entre outros aspectos ao analisar,

de que estávamos fazendo uma leitura descuidada do resumo e, conseqüentemente, uma classificação deturpada do trabalho em determinado agrupamento, assim como a ideia de que os resumos careciam de mais elementos, cortados ou recortados. É como diria Ferreira (2002, p. 269), "entre textos, há lacunas, ambigüidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a história da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê", ou seja, cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o texto integral e/ou outros elementos.

O levantamento dos trabalhos foi feito com base nos seguintes descritores: gênero, educação, mulher, ES, Moçambique, sem recorte temporal. Para tal, formulamos perguntas que nos permitissem construir achados sobre a mulher e o ES: Que temáticas são abordadas sobre a mulher em Moçambique e de forma particular no ES? O que esses estudos apresentam ou qual o foco de interesse/estudo?

Entretanto, das 1500 produções encontradas uma parte foi excluída, na medida em que continha nossos descritores de busca - Moçambique, educação, ensino superior -, porém, não tratava da problemática da mulher ou de gênero, assim como da educação superior. Por outro lado, nem todos os estudos que se enquadram nos descritores de busca mereceram nossa análise, pois, apesar de adotarem diferentes perspectivas analíticas, o objeto de estudo pareceu-nos ser o mesmo, tendo chegado quase às mesmas conclusões, o que levaria a ter um texto bastante extensivo, enfadonho e com informações repetidas.

De modo geral, a metodologia utilizada consistiu em: (i) levantamento da produção acadêmica sobre gênero ou mulher/mulher no ES em Moçambique e em África, na sua maioria constituída de artigos publicados em revistas *online*, para além da visita feita às bibliotecas da UEM e da UP; (ii) lidos os trabalhos, sobretudo os resumos, sistematizamos e organizamos o material encontrado em temática de acordo com os elementos estabelecidos para a análise. Das 1500 produções, com as quais trabalhamos, fizemos uma filtragem de acordo com os nossos descritores de busca, palavras-chave das pesquisas encontradas e de seus objetivos; (iii) analisamos a produção encontrada, buscando responder às perguntas colocadas e (IV), por fim, sistematizamos os achados, procurando verificar a história de construção

propõe-se a classificar os trabalhos em determinado agrupamento no que se refere à metodologia, à teoria e até mesmo ao tema.

o do campo de estudos de gênero e do feminismo; legislação para a promoção de gênero em Moçambique; práticas culturais nas relações de gênero, a partir da pluralidade das temáticas encontradas em vários estudos.

1.2. Produção acadêmica sobre a mulher no contexto moçambicano

O rastreio que empreendemos, mostra uma tendência substantiva de produção acadêmica com enfoque feminista/sobre relações de gênero e em perspectivas diferentes, tentando resolver ou denunciar os impasses, as conquistas das mulheres moçambicanas, sem a pretensão de sermos exaustivos, mas organizar as informações obtidas em torno do campo de estudos de gênero. Cabe-nos referir que por estratégia da nossa escrita pessoal privilegiamos trazer as constatações, as ilações, o conhecimento apropriado a partir da produção acadêmica sobre a mulher no ES, assim como do campo de estudos e pesquisa sobre o ES em Moçambique, logo a seguir à sua apresentação, porquanto, são tópicos entrelaçados.

Os 126 estudos encontrados foram organizados nas temáticas, seguintes: Desigualdade de gênero 51; Identidade de gênero 13; Gênero e poder 14; Direitos sexuais e reprodutivos 9; Violência contra a mulher 39 e 2 que não se enquadram em nenhuma das categorias selecionadas, publicados no Boletim Outras Vozes¹² pela WLSA¹³ Moçambique, portanto, revista responsável pela publicação de maior parte das publicações encontradas, a partir de novembro de 2002 a 2015 e fora do âmbito educacional.

¹² O Boletim Outras Vozes foi pensado para as várias necessidades, entre as quais a divulgação dos resultados de pesquisa da WLSA, do debate sobre leis e políticas públicas com impacto para a situação legal da mulher e que condicionam ou influenciam o seu acesso aos recursos, a difusão dos instrumentos legais úteis para todas e todos que trabalham pela defesa da igualdade de direitos entre mulheres e homens (WLSA-MOÇAMBIQUE. Disponível em: <http://www.wlsa.org.mz/boletim-outras-vozes/>. Acesso em: 19 de maio de 2019), e sobretudo, como um projeto de militância e feminista, trazer novos enfoques que traduzam a igualdade de gênero. Em princípio, tem uma regularidade trimestral. Uma vez por ano edita-se um suplemento em inglês, que permite a troca de experiências com os escritórios nacionais da WLSA.

¹³ WLSA significa Mulher e Lei na África Austral.

Cientes de que este texto não esgote as temáticas e/ou os estudos sobre gênero e suas perspectivas analíticas, queremos, sim, trazer o que é tratado e de que forma os estudos no campo vêm sendo debatidos em Moçambique.

Um dos estudos iniciais sobre a mulher e provavelmente o segundo¹⁴, não conhecendo outros, foi realizado e publicado por uma pesquisadora nacional, Isabel Maria Casimiro, por sinal uma das pesquisadoras mais proeminentes nos estudos feministas em Moçambique, intitulado *Paz na terra, guerra em casa: feminismos e organizações de mulheres em Moçambique* (1999). Trata-se de uma dissertação de mestrado, realizada na Universidade de Coimbra, em Portugal, mais tarde publicada em livro (2014), pela editora da Universidade Federal de Pernambuco. Na sua dissertação, a autora analisa os movimentos das mulheres, entre 1970 - 90, surgidos em Moçambique, no que diz respeito ao modo como elas e a sociedade, no geral, exercem a sua cidadania, ativa e participativa, conducentes ao respeito das diferenças entre homens e mulheres.

Outro estudo de Isabel Maria Casimiro, publicado em 2001, intitulado *Repensando as relações entre mulher e homem no tempo de Samora*, que teve como base a investigação realizada em TCC, *Transformação nas relações homem/mulher em Moçambique, 1960-74*, em 1986, na Universidade de Coimbra; a investigação para a sua dissertação de mestrado (acima referenciado); sua experiência como membro do Partido FRELIMO e de diversas organizações de mulheres, como a OMM, MULEIDE¹⁵, Fórum Mulher, a autora analisa, nesse artigo, o modo como mulheres e homens são socializados e em que contextos as diferentes e contraditórias forças que os moldam e porquê, as relações de poder entre os vários atores, sobretudo as relações de poder entre a elite dirigente que conduziu a luta nacionalista e o período pós-independência.

Casimiro (2001) inicia-nos nos trilhos seguidos pela mulher moçambicana em direção à sua emancipação, elucidando como no calor da luta pela libertação de Moçambique a mulher conquistou o estatuto de participante social, participando no movimento nacionalista, iniciado em 1962 com a criação da FRELIMO. A autora argumenta que a procura pela identidade cultural e afirmação identitária da mulher ficou dependente das necessidades do movimento nacionalista – lutar contra o colonialismo,

¹⁴ Na nossa busca pela produção acadêmica sobre a mulher em Moçambique foi possível saber que um trabalho de conclusão de curso (TCC) de licenciatura foi realizado em 1986 por Isabel Maria Casimiro, intitulada *Transformação nas relações homem/mulher em Moçambique, 1960-74*, realizada na Universidade de Coimbra. Porém, não a encontramos publicada *online*, assim como no repositório saber da UEM ou mesmo na sua biblioteca central, em Maputo. A autora faz menção a ela no seu artigo científico publicado em 2001.

¹⁵ MULEIDE significa Mulher, Lei e Desenvolvimento.

pela independência da nação moçambicana. Essa representação reproduziu-se no período pós-independência, contudo, criou no imaginário social e político a ideia de que a emancipação da mulher foi algo oferecido pela FRELIMO e não um direito conquistado, durante a Luta Armada e, portanto, fruto de muitas contradições, assim como objeto de influência das conquistas das mulheres integradas nos diversos movimentos feministas internacionais. Pese embora a sua participação na luta tenha obrigado a um repensar do seu papel na sociedade e sobre as relações sociais com os homens e sobre o tipo de sociedade a edificar.

A dissertação quanto o artigo de Isabel Casimiro mostram que apesar desse trabalho das mulheres, as características masculinas inerentes estão marcadas por uma perspectiva que ignora, na prática, a opressão das mulheres pelos homens, assim como definem o seu trabalho fora da esfera do trabalho socialmente produzido, considerando somente aquele realizado na esfera pública da produção como o mais importante palco de luta.

Isabel Maria Casimiro (1986, 1999, 2001) deixa claro, em suas pesquisas, que apesar de se reconhecer a cultural dominação masculina, o governo da FRELIMO enfatizava que essa questão não era algo a ser resolvido entre o homem e a mulher, mas entre ambos e o sistema econômico. Por outro lado, embora a eles coubesse a mudança de mentalidade e comportamento, a emancipação feminina era um resultado, sobretudo do socialismo e da iniciativa da mulher que deveria se conscientizar de suas capacidades e superar o espírito de inferioridade, submissão e passividade que lhe tinha sido inculcado pelas tradições culturais e pelo colonialismo. Mas também, o discurso projetava as mulheres para fora do espaço doméstico, ao mesmo tempo que continuava a exigir delas o cumprimento de tarefas domiciliares.

Em sintonia com o pensamento anterior, o trabalho publicado em 2004 no Boletim WILSA Moçambique, em Maputo, intitulado *Feminismo e direitos humanos da mulher*, Isabel Casimiro chama a atenção ao fato das mulheres deixarem de ter medo e passarem a ser mais subversivas e tornarem as suas lutas mais visíveis, com vistas à sua emancipação. Já, em 2017, a autora publica o artigo *Movimentos sociais e movimentos das mulheres em Moçambique*, em que procura resgatar a experiência do Fórum – Mulher, uma rede de 80 associações, sindicatos, organizações comunitárias de base, instituições do governo e internacionais que contribuam para a mudança nas políticas e na legislação.

Isabel Maria Casimiro em coautoria com Ximena Andrade, em “*A identidade do feminismo crítico em Moçambique: situando a nossa experiência como mulheres*,

acadêmicas e activistas”, (2007) traçam a trajetória da história dos estudos de gênero no CEA¹⁶, procurando realçar o papel desempenhado por aquele centro, a partir de meados da década de 80, no âmbito dos projetos existentes e conhecer a vida da mulher, em Moçambique, através dos diversos períodos históricos e interligando-a com a vida da mulher em África e no mundo. Nesse sentido, as autoras apontam outras formas de construir um desenvolvimento dos estudos feministas, em Moçambique, a partir das realidades locais, porém, em articulação com outras formas do pensamento hegemônico exôgeno.

O estudo de Casimiro e Andrade (2007) remete-nos à percepção de que Moçambique tem vários elementos que foi incorporando, portanto, redes, relações que se vão multiplicando, mas que vão sempre atando, sem desligar completamente. A lógica do desenvolvimento dos estudos feministas precisa ser de forma fluída, articulada, negociada e não uma visão imposta, dando espaço para se falar de feminismos moçambicanos ou africanos.

Gabriela Silva (2007), na sua dissertação de mestrado *Educação e gênero em Moçambique*, baseada na análise bibliográfica, buscou perceber a relação causal entre o universo sociolinguístico das meninas dos meios rurais e a sua dupla desigualdade face ao sistema de ensino, em Moçambique, nas Escolas Primárias do 2º grau de Mahubo e Mabilibili. Para a autora as meninas dos meios rurais de Moçambique são vítimas de uma exclusão dupla na educação, derivada de fatores sociais, econômicos e culturais: ocupação e rendimento familiar, custos diretos e indiretos da educação (mensalidades, material escolar demasiado elevados), historial educativo da família (quanto mais baixa for a escolaridade dos mais velhos, menor importância é dada à escola), estereótipos de gênero, localização da escola, por um lado. Por outro lado, a não valorização das línguas nacionais e sua promoção nos currículos põe em causa a eficiência escolar, gerando exclusão para a maioria das crianças.

Somando a essas reflexões, Alberto Cumbi, em seu artigo *Mulheres com formação superior e emprego remunerado: mulheres emancipadas?* (2009) indaga a relação existente entre formação superior das mulheres e mercado de trabalho, especialmente, se com um emprego remunerado elas teriam mais possibilidade para negociarem por mais igualdade numa relação conjugal, ou seja, será que podem se considerar emancipadas ou se vivem em situação de igualdade de gênero em detrimento daquelas que não se

¹⁶ CEA significa Centro dos Estudos Africanos – Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

encontram nessa condição. O autor articula os conceitos gênero, patriarcado e poder, o que permite concluir que as diferenças de gênero não são de ordem biológica, mas, sim, resultado da socialização patriarcal que define e superioriza os homens em relação às mulheres. Consequentemente, a possibilidade das mulheres estudarem e trabalharem não é suficiente para que alcancem a igualdade de gênero.

O estudo da Lúcia Helena Barbosa Guerra, *Educação em Moçambique: pensando interseções e políticas públicas* (2014), analisou a educação primária, em Moçambique, a partir da dinâmica de gênero e suas interseções, dando enfoque nas desigualdades sociais e políticas públicas daí decorrentes. Segundo a autora, gênero se entrecruza com outros marcadores como raça e classe, o que permite compreender a coexistência de diversas abordagens. Corroborando com outros/as pesquisadores/as, Guerra (2014) conclui que as mulheres moçambicanas estão em desvantagens em termos socioculturais, políticos e econômicos, sobretudo as das camadas desfavoráveis e de regiões rurais.

O artigo de Geraldo Cebola João Lucas, *O papel da educação para a igualdade de gênero e empoderamento da mulher em Moçambique: o caso da Cidade de Lichinga, 2005-2015*, publicado em 2015, questiona as políticas de gênero, em Lichinga-Moçambique, quanto ao cumprimento do terceiro objetivo do milênio, segundo o qual para se alcançar o desenvolvimento sustentável nos países em vias de desenvolvimento e mesmo nos já industrializados é preciso que a questão de gênero seja tomada como primordial nas políticas e estratégias de desenvolvimento e o seu grau do cumprimento no ensino primário. Posicionando-se contrariamente a outros estudos quanto à educação das meninas, o autor considera que cresceu, sim, a sua participação nas escolas primárias, secundárias até mesmo terciárias, assim como se verifica um crescimento do número de mulheres na função pública.

O estudo da Sónia Francisca Mussa Ussene, intitulado *Representações da rapariga rural sobre a educação escolar na Escola Primária Completa de Mafambisse – Moçambique*, publicado em 2017, analisou as representações das meninas da escola de Mafambisse sobre a educação escolar presentes em suas narrativas entrecruzadas com as políticas educativas sobre a educação da mulher. Considerando somente questões de ordem sociocultural, a autora entende que a menina é educada para o lar nas regiões rurais e, consequentemente, as taxas de desistência anuais são deveras elevadas. Por outro lado, a autora refere que os documentos reguladores de questões de gênero e educação são apenas favoráveis à educação inicial das meninas. Essa situação agrava-se no meio rural, onde menos de 4% de mulheres não sabem o que é internet. Outro fator está relacionado

com o alto índice de analfabetismo que por várias razões – especialmente culturais – afeta as mulheres, particularmente aquelas que vivem em regiões rurais nas quais os homens são 58% da população e as mulheres 30% (IOF¹⁷, 2016-2017).

Em 2009, Tvedten; Paulo e Tuominen desenvolveram um relatório, intitulado "*Não fica bem que uma mulher seja chefe quando existem homens*": gênero e pobreza no sul de Moçambique. Trabalho desenvolvido no âmbito do CMI¹⁸ centra-se nas relações sociais e percepção cultural de gênero num cenário rural (arredores da cidade de Xai-Xai e o distrito de Chokwé) da Província de Gaza, portanto, esclarecedor quanto aos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens. De acordo com os autores, em Moçambique, os homens têm, tradicionalmente, a responsabilidades de ganha-pão e das tarefas financeiramente produtivas e, como resultado, a educação dos rapazes foi durante muito tempo considerada uma prioridade.

Nesse contexto, Tvedten; Paulo e Tuominen (2009, p. 43) referem que "as ações do governo no setor da educação têm exercido um impacto positivo nos níveis de frequência escolar", porém, apontam, igualmente, para uma diferença de gênero, sobretudo nos índices de evasão escolar entre as meninas, aliada ao preconceito da sociedade tradicional que coloca a mulher apenas no espaço doméstico, particularmente em regiões rurais. Parte do problema relaciona-se com o entendimento de que a educação é perda de tempo e gasto de recursos financeiros, de tal modo que a educação escolar pode ser interrompida, caso seus pais identifiquem um bom marido para elas.

Delton Muinga; Delma Comissário e Venâncio Munhangane em seu livro *Qual é o espaço político da mulher em Moçambique? Estudo sobre a representação parlamentar da mulher em Moçambique*, publicado em 2018, fazem uma leitura interessante, ilustrativa radiográfica sobre a representatividade da mulher nos espaços políticos, especificamente ao nível das Assembleias da República, Provinciais e Municipais e os desafios sociopolíticos, econômicos e culturais que se colocam a uma participação efetiva da mulher na política moçambicana. Para os autores, há uma forte relação entre

¹⁷ Inquérito aos Orçamentos Familiares.

¹⁸ CMI – Instituto Chr Michelsen – é um centro independente de pesquisa em desenvolvimento internacional e políticas públicas com foco em países pobres. Conduz pesquisa básica e aplicada nas áreas temáticas de direitos humanos, redução da pobreza, reforma de setor público, resolução de conflitos e manutenção da paz, com enfoque na África Subsaariana e do Norte, Oriente Médio, Ásia Central e Sudeste Asiático e América Latina (TVEDTEN; PAULO e TUOMINEN, 2010). O primeiro relatório, de 2008, centrou-se no exame de dados quantitativos existentes em temas como emprego e rendimento, educação, saúde, organização social, casamentos infantis, abuso sexual e violência doméstica; o segundo de 2010 centrou-se nas relações e percepção cultural de gênero num cenário rural (Distrito de Mossuril) e num urbano (Cidade de Nampula), todos da série 'Políticas de gênero e feminização da pobreza em Moçambique'.

empoderamento das mulheres e desenvolvimento socioeconômico assente na consolidação nos princípios de igualdade e inclusão social.

Ainda na tentativa de estabelecer qual a relação da mulher com a política, Wilma Jessyca de Marcela Bernardo, na sua dissertação de mestrado, produzida em 2014, intitulada *As mulheres na elite parlamentar: o paradoxo moçambicano*, analisou o acesso da mulher no parlamento moçambicano, assim como explicou a razão do bom desempenho em atingir um alto número de deputadas e o grau de sua participação na política. Do mesmo modo, a dissertação de Sara Vidal *A Participação política das Mulheres em Moçambique e na Tanzânia: um estudo comparado*, realizada em 2017 na Universidade Nova de Lisboa, explica a evolução da representação política nos parlamentos de Moçambique e da Tanzânia, assim com o impacto da representação descritiva feminina, se esta conduziu a mudanças substantivas, particularmente nas preocupações de gênero.

Na mesma senda, o artigo da socióloga Conceição Osório (2007), publicado na Revista *Outras Vozes* com o título *Acesso e exercício do poder político pelas mulheres*, foi desenvolvido em torno de dois eixos: a articulação entre feminização e os mecanismos de socialização que perpetuam a subordinação das mulheres e o outro e a masculinização das instituições que cooptam as mulheres para o exercício do poder num contexto em que as relações de poder continuam inalteráveis. Para a autora, Moçambique, tal como em muitos países, o sistema de quotas por alguns partidos tem alargado a participação das mulheres no poder político. As quotas têm a vantagem de assegurar a representação dos dois sexos de decisão, mas elas não são suficientes para dar poder às mulheres.

Sindy Kaerberg (2015), na sua pesquisa sobre *Participação política das mulheres e sua influência para uma maior capacitação da mulher em Moçambique*, procurou compreender se a participação da mulher na política, na prática, leva a maior igualdade de gênero e à sua capacitação socioeconômica no país. A autora constata que Moçambique é um dos países com a maior classificação no índice de igualdade de gênero, porém, elas enfrentam inúmeros obstáculos no seu cotidiano, com elevados índices de violência doméstica, casamentos precoces, mortalidade materna elevada, níveis muito baixos de educação, taxas de VIH/SIDA elevados, rendimentos inferiores em seus postos de trabalho.

Os estudos de Muinga, Comissário e Munhangane (2018); Bernardo (2014), Vidal (2017), Kaerberg (2015) e Osório (2007, 2013) salientam que, apesar de Moçambique ter uma representação feminina de 39,2% na Assembleia da República, uma das mais altas

de feminização política em África e um dos países mais pobres do Continente, atingindo o 2º lugar no ranking e o 9º a nível mundial, tal representação não se traduz, necessariamente, num maior número de políticas que visam a resolver as diversas questões de gênero¹⁹. Em outras palavras, a representação feminina no poder político por si só não é condição suficiente para o empoderamento da mulher moçambicana, haja vista, em parte, essa representação ser o resultado de vários instrumentos internacionais relativos ao gênero assinados entre ONGs e o governo de Moçambique, que obrigam ao aumento ou igual representação nas posições de tomada de decisão. Portanto, a percentagem de mulheres na Assembleia da República e um alto nível de tomada de decisão deve-se, primeiramente, a questões políticas do que práticas da realidade moçambicana. Em consequência, as mulheres eleitas ou nomeadas não se tornam aliadas às questões de gênero, assim como não impulsionam políticas de gênero que atendam à situação real e estratégica mais precisa da mulher moçambicana.

Maria Henrique Cândido e Marta Júlia Marques Lopes (2010), em seu estudo *Crédito pecuário a mulheres de Moçambique: dinâmicas sociais de gênero*, discutem as repercussões da atividade pecuária e crédito rural na dinâmica das relações matrimoniais, como forma de valorização e elevar a autoestima da mulher rural no plano econômico e social, que culminaram na aquisição de prestígio social, no Posto Administrativo de Chagalane em Maputo, assim como identificar os fatores que influenciaram a mulher a optar pelo crédito pecuário em uma comunidade de dominação masculina.

Sem fazer as interseções gênero-raça-classe, o estudo parte da desvalorização ou invisibilização da mulher rural como produtora de riqueza no país, apesar da sua participação na atividade agrícola ser a principal fonte de recursos que assegura a alimentação, a saúde e a educação familiar. A partir das ilações das autoras, entende-se que a concessão de crédito rural para as mulheres abriu espaço para a sua representatividade, caracterizada por novas relações, identidades e descontinuidades do poder masculino existente, mesmo que em pequena escala.

O artigo de Carlos Shenga *A igualdade social e de gênero e a valorização da mulher em Moçambique: a perspectiva dos cidadãos* (2015) avaliou a predominância das visões tradicionalista e moderna sobre a igualdade social de gênero, da valorização da

¹⁹ De acordo com Kaerberg (2015), exemplo disso é a forte demanda de lealdade para com o partido no poder, desde 1975, que conta com maior número de assentos na Assembleia da República. Os membros do Partido FRELIMO, geralmente, colocam os interesses do partido à frente de outros interesses, sendo a igualdade de gênero um deles.

mulher, com base na opinião pública moçambicana, assim como identificar fatores que contribuem para a formação de atitudes sobre a igualdade social de gênero e a valorização da mulher. Para o autor, as agendas sobre a igualdade de gênero são definidas por agendas políticas que muitas vezes não são completamente compartilhadas e percebidas. Elas são baseadas em lógicas de supremacias, resultando em relações de gênero assimétricas.

Ainara Barrenechea González, no seu livro *Estudo de género: situação atual das mulheres em Cabo Delgado*, em 2015, traça um diagnóstico da situação das mulheres na província de Cabo Delgado no que diz respeito ao seu empoderamento individual e coletivo para a participação ativa na luta contra a pobreza e desenvolvimento distrital. Esse estudo dá ênfase no quesito de falar de gênero não ser somente falar sobre as mulheres, mas, sim, de mulheres e homens, pois relações de gênero referem-se a forma pela qual homens e mulheres "interagem em uma cultura específica, às regras e papéis de gênero socialmente prescritos para ambos, o *status* e espaços que podem ocupar, o acesso a recursos e privilégios e em especial a educação" (p. 24).

Por outro lado, na sua tese de doutorado *Mulheres moçambicanas: resistência, associativismo, feminismo* (2016), Aldenir Dias dos Santos analisa a produção da vida material e da possível autonomia de mulheres no sul de Moçambique através do trabalho associativo nas cooperativas da União Geral da Cooperativas. Para o autor, o trabalho associativo gera renda, possibilitando formas de empoderamento das mulheres e suas famílias, sua autonomia na vida cotidiana. Esse posicionamento distancia o autor de outros/as pesquisadores/as ao considerar que a renda em si garante o empoderamento das mulheres através do trabalho associativo, tendo em conta que a maior parte dessas mulheres é chefe da família, assumem a responsabilidade da casa, mesmo as que têm cônjuges, a sua liderança independe da existência do homem na casa.

Numa perspectiva diferenciada e bastante inovadora, no seu artigo *Mulheres insubmissas? Mudanças e conflitos no Norte de Moçambique* (2008), Maria Paula Menezes procurou compreender por que as relações de gênero representam um espaço de interações intensas e complexas, quer durante a situação colonial quer nos novos contextos da pós-independência, especialmente em Angoche, província de Cabo Delgado. Para o efeito, a autora recorre a uma análise histórica que possibilitou aferir como foram e são construídas, negociadas e questionadas as identidades de gênero. O estudo aponta para os dilemas do pluralismo no Moçambique do século XXI, sugerindo, desse modo, que os estudos de gênero devem combinar categorias etnicidade, religião, classe, política e impacto socioeconômico das várias políticas que o país tem vivenciado e que se

entrelaçam numa trama de múltiplas identidades, por vezes antagônicas, como a doutrina religiosa e o modo de ser islâmico.

A UNFPA²⁰ Moçambique, em 2006, desenvolveu um projeto²¹ sobre *Igualdade de gênero e empoderamento da mulher em Moçambique* com o objetivo de contribuir para a promoção da equidade e igualdade de gênero, assim como do empoderamento da mulher, em especial a sua participação ativa no processo de desenvolvimento, a nível nacional. Na aplicação do seu projeto, a UNFPA realça que o conceito gênero e empoderamento das mulheres são condições fundamentais para o desenvolvimento pessoal e do país e, por isso, Moçambique aderiu a várias convenções, assim como adotou várias plataformas de ação internacionais e ainda declarações relativas a igualdade de gênero e promoção do estatuto das mulheres, a nível do Continente e da região, respectivamente na União Africana e na SADC²². Porém, apesar desses compromissos políticos, em Moçambique, os indicadores socioeconômicos registram grandes disparidades e desequilíbrios de gênero, mostrando mesmo tendência para o agravamento em alguns casos, especialmente nas regiões rurais.

Com base nesse projeto, nota-se que foi possível introduzir, em muitos setores, o conceito de gênero como fator de desenvolvimento, dando um novo ímpeto aos esforços pela promoção da mulher, como o desenvolvimento de pesquisas científicas. Do mesmo modo, deu valioso contributo a instituições do Estado e organizações da sociedade civil com bases para prosseguir a tarefa.

²⁰ UNFPA - Fundo das Nações Unidas para a População - é uma agência de desenvolvimento internacional da ONU que trata de questões populacionais, sendo responsável por ampliar as possibilidades de mulheres e jovens levarem uma vida sexual e reprodutiva saudável. O UNFPA trabalha para acelerar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planeamento familiar voluntário e a maternidade segura; e busca a efetivação dos direitos e oportunidades para as pessoas jovens. No caso de Moçambique, o Programa faz parte do quadro das Nações Unidas de ajuda ao desenvolvimento de 2012 – 2015, elaborado com o Governo de Moçambique, em diálogo com a sociedade civil e parceiros de desenvolvimento em articulação com a estratégia nacional da redução da pobreza, com o propósito geral de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, ou seja, reduzir a pobreza e as disparidades, a fim de melhorar a vida das pessoas mais desfavorecidas em Moçambique. Para alcançar este objetivo, os resultados são formulados em três áreas de enfoque nas quais as Nações Unidas possam identificar vantagem comparativa: Governação, Área Social e Económica (UNFPA, 2017).

²¹ O projeto foi desenvolvido em parceria com o Governo Moçambicano, através do Ministério da Mulher e Ação Social da Zambézia, Fórum Mulher e o Núcleo de Associações Femininas da Zambézia, NAFEZA, e cofinanciado por doadores bilaterais, como as Embaixadas da Suécia, Holanda, Irlanda e a Organização CIDA – Canadá.

²² SADC significa Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral. portanto, um bloco econômico formado por países da África Austral: África do Sul, Angola, Botswana, República Democrática do Congo, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia, Zimbábue.

Numa interpretação bastante sofisticada, Conceição Osório e Teresa Cruz e Silva (2018), em seu livro intitulado *Silenciando a Discriminação: Conflitos entre fontes de poder e os direitos humanos das mulheres em Pemba*, analisam o modo como os direitos humanos das mulheres foram respeitados em contexto de expropriação, tomando em conta não apenas dispositivos internacionais e regionais, mas as políticas e estratégias do Estado de setores-chave (saúde, educação, terra e ambiente, agricultura e segurança alimentar) e, ao mesmo tempo, identificar os efeitos dessas políticas nos processos de construção das identidades. O intrigante da sua chave interpretativa diferenciada é a sua conclusão, quando constatam que à solidariedade devida às comunidades estudadas, a grande maioria das organizações da sociedade civil (embora haja raras exceções) mantêm-se em silêncio ou são mesmo cooptadas pelo poder. Ou seja, se por um lado, as políticas setoriais orientam para o combate à discriminação, por outro lado, as ações que se desenvolvem para as pôr em prática não atingem a estrutura do poder que está na origem do desigual acesso a direitos por parte das mulheres.

No entendimento de Osório e Silva (2018), com a exceção da educação que enfatiza, na sua estratégia de gênero, a necessidade de se perceber e atuar sobre os fatores que impedem a assumpção da igualdade, o que se verifica é a valorização da informação sobre o corpo e a existência de uma filosofia que, sem atender à desigualdade, agrupa mulheres e homens, sem ter em conta as necessidades práticas e estratégicas de cada um dos sexos. Portanto, o mandado masculino para a dominação assenta numa cultura que desapropria as mulheres de direitos, como é o caso da cumplicidade com os casamentos prematuros e com a violação sexual, acentuado por fatores religiosos que legitimam e agravam a situação das mulheres.

Em 2015, Olga Iglésias, em seu artigo *África, a Mulher Moçambicana e a NEPAD*²³, dá-nos uma visão da sociedade moçambicana, tão complexa, um verdadeiro mosaico de povos e de culturas, tão cheia de tensões sociais, tão plena de obstáculos à participação da mulher, para propor mudanças alternativas. Para o efeito, a autora percorre a história de povos, culturas e civilizações, possibilitando a(o) leitora(o) o conhecimento da mulher africana, em particular a moçambicana, seu papel na modernização, reinvenção da tradição, reconstrução e reconciliação nacionais.

²³ Documento assinado por líderes africanos, na Nigéria, Abuja, em outubro de 2001, intitulada *Nova parceria para o desenvolvimento de África*. O documento resume a filosofia da sua atuação futura, com vistas à erradicação da pobreza e colocar a África em vias de crescimento e desenvolvimento sustentáveis, num mundo em constante globalização.

Inspirado no documento NEPAD, Moçambique tem vindo a realizar progressos, com vistas a assegurar a igualdade de gênero e capacitar a mulher, eliminando as disparidades sexuais no processo de matrícula na educação primária e secundária, contudo, sem fazer referência ao ES. No entendimento de Olga Iglésias (2015), as tentativas do governo em colocar em prática as políticas concebidas para a igualdade de gênero têm sido um fracasso, haja vista a situação de opressão e marginalização em que se encontra a mulher moçambicana.

Em *Identidades de género e identidades sexuais no contexto dos ritos de iniciação no Centro e Norte de Moçambique*, artigo publicado em 2013, Conceição Osório identifica como os rituais de iniciação para a vida adulta influenciam a construção de identidade de gênero e sexual. Já no livro *Ritos de iniciação no contexto atual: ajustamento, rupturas e confrontos, publicado no mesmo ano, o autor faz uma incursão etnográfica nas escolas de iniciação, para perceber* como as atividades que desenvolvidas nos ritos de iniciação determinam a construção de disposições que permitem questionar a importância desses ritos no reconhecimento de mulheres e homens.

Vera Fátima Gasparetto (2020), em seu estudo *O campo dos estudos de género em Moçambique/África*, resultado da tese de doutorado intitulada *Corredor de saberes: vavasati vatinhenha (mulheres heroínas) e redes de mulheres e feministas em Moçambique* (2019), faz uma análise das trajetórias das acadêmicas, sua constituição epistemológica e sua área de influência, que contribuem para a formação de um campo de estudo de gênero em Moçambique. A autora propõe uma contextualização geral dos estudos de gênero em África a partir de uma breve revisão da literatura e, de seguida, delimita a reflexão ao contexto moçambicano. Para a autora, os temas apresentados pelas acadêmicas emerge do cotidiano, "onde se percebe a resistência das muitas mulheres moçambicanas, batalhadoras, ocupando as ruas, comandando os mercados, na luta pela sobrevivência, provendo economicamente as famílias" (Idem. P. 8).

O relatório *Perfil de género de Moçambique*, da autoria do Ministério do Género, Criança e Ação Social – MGCAS²⁴ (2016), acentua os trabalhos acima, dando uma visão geral da relação mulher/homem a vários níveis na sociedade, especialmente atualizar informações e fornecimento de técnicas relativas à planificação necessárias para a

²⁴ No contexto de mecanismos de gênero, o governo moçambicano decidiu, em 1995, criar uma instituição que respondesse pelos interesses de promover o avanço da mulher e igualdade de gênero, o Ministério da Mulher e Coordenação da Ação Social (MMCAS). Em 2015 adota a atual nomenclatura Ministério do Género, Criança e Accção Social, cabendo a si as atribuições de promoção da igualdade e equidade do gênero no desenvolvimento econômico, social, político e cultural.

implementação de programas, integrando experiências baseadas na situação do país, assim como indica as oportunidades, desafios, estatísticas sobre os avanços alcançados pela mulher e recomendações a ter em conta para o alcance da igualdade e equidade de gênero.

Lê-se nesse relatório que os fatores socioculturais continuam a discriminar e a excluir as mulheres e meninas na vida social, política e econômica, sendo fatores agravantes a pobreza, deficiências, o fato de viver em zona rural ou não falar português. Embora o acesso a serviços sociais tenha aumentado, ainda persistem as desigualdades em termos de gênero e geográfico. As províncias do norte e do centro do país têm menor acesso à educação, serviços de saúde, água e proteção social. Essas disparidades são reforçadas pela reduzida alocação per capita.

Um dos argumentos apontados pelo MGCAS (2016) na implementação de leis e estratégias nacionais que possam, efetivamente, proteger os direitos das mulheres e das meninas refere que o sistema governativo moçambicano não está preparado para lidar com o fato de as mulheres não terem direitos iguais aos dos homens, de uma forma sensível ao gênero, sobretudo porque em seu ideário gênero é falar sobre mulheres e não sobre igualdade de direitos e oportunidades ou partilha igual de poderes entre homens e mulheres. Com isso, entendemos que existem leis que formalizam a igualdade entre homens e mulheres em vários setores e áreas, teoricamente, porém, na prática, elas não são implementadas.

1.3. Campo de estudos e pesquisa sobre o ensino superior em Moçambique

O levantamento feito sobre o estado do conhecimento no ES moçambicano indica a existência de 63 produções²⁵, divididas em 6 livros, 5 capítulos de livros, 32 artigos científicos, 2 relatórios, 7 teses de doutorado e 11 dissertações de mestrado.

Portanto, pelos poucos estudos apresentados nesta secção, parece que a pesquisa sobre o ES em Moçambique não está ainda consolidada, para além de que este subsistema de ensino não é estudado de forma sistemática, constituindo um grande desafio para o país, embora se note um esforço significativo no sentido de apresentar uma compreensão

²⁵ Se existem outras publicações, elas não foram publicadas ou estão ainda em produção, haja vista o levantamento ter sido realizado em 2019 e princípios de 2020.

do mesmo. Grande parte das produções apresentadas advém do esforço de pesquisadores da UEM – com 41 produções das 63 encontradas nesta pesquisa - revelando que o campo dos estudos de ES ainda é incipiente. Outros pesquisadores (ZIMBA, WAETE E MUSSAGY, 2016; DUARTE, 2017) tiveram a mesma percepção ao constatarem, em suas pesquisas, que o maior esforço nas pesquisas sobre o ES provém de docentes da UEM.

A pesquisa de Zimba, Waete e Mussagy (2016) intitulada *Acesso aberto à informação científica: diretrizes, políticas e modelos de repositórios científicos para Moçambique*, constatou que dos 3103 trabalhos coletados no RIS²⁶, em outubro de 2016, apenas 100 eram da contribuição das demais comunidades acadêmicas.

Dados do Repositório Interinstitucional Saber (RIS), de acesso aberto à informação científica em Moçambique, lançado em 2009, a partir de esforço mútuo de 3 IES – UEM, Centro de Formação Jurídica e Judiciária e o Instituto Superior e Politécnico de Moçambique – com apoio financeiro da SIDA/SAREC (Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional) e do projeto QIF (Fundo de Qualidade e Inovação), do Banco Mundial; apoio técnico da Universidade de Minho de Portugal, até ao momento de busca indicava 3981 registros, constituídos, na maioria, por trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura, algumas ou poucas teses e dissertações, artigos de revistas e material de ensino. Grande parte dessas publicações vem do esforço feito pela UEM.

Duarte (2017), no seu estudo *Assimetrias na pesquisa em educação em Moçambique*, também constatou que grande parte das produções realizadas por docentes universitários, apresentadas na Revista UDZIWE, advém do esforço de pesquisadores da UEM. Nesse estudo, Duarte (2017) analisou as tendências de pesquisa e publicação científicas na área de educação, em Moçambique, na Revista UDZIWE, entre 2010 e 2014, tendo localizado 74 artigos em 20 números, sendo os temas mais abordados: o desenvolvimento curricular e a área de necessidades educativas especiais e inclusão. O estudo concluiu que algumas delegações da UP não possuem publicações acadêmicas e a maioria concentra-se na UP Maputo. Ademais, as publicações identificadas são de autoria de Doutores, o que pode estar associado à sua capacidade de escrita científica e porque

²⁶ O RIS foi criado com a pretensão primordial de (i) criar uma plataforma de repositório interinstitucional com a finalidade de recolher, agregar e indexar conteúdos acadêmicos e científicos existentes nas IES e de investigação em Moçambique, que pudessem ser disponibilizados em acesso aberto e; (ii) disponibilizar a investigação, descoberta, localização e acesso a documentos de carácter científico e acadêmicos produzidos em Moçambique e/ou sobre Moçambique. Assim, o RIS foi o primeiro repositório interinstitucional, de carácter interinstitucional, criado com o propósito de atender, não só as IES, como também aos institutos ou centros de investigação (ZIMBA, WAETE e MUSSAGY, 2016; WAETE; MOURA; MANGUE, 2012; UEM, 2007).

parte significativa deles cursou o doutorado no exterior, fato também constatado nesta pesquisa.

Não apenas um problema de Moçambique, mas de quase toda a África, Langa e Wangenge –Ouma (2016) referem que as condições institucionais para apoiar a produção do conhecimento no ES africano continuam sendo um desafio. De acordo com os autores, os programas de ES ainda são extremamente limitados em todos os países, exceto em alguns e não existem em grande parte do Continente Africano. Essa situação tem a ver o com fato da maior parte das primeiras IES pós-coloniais de África ter alcançado a idade de ouro de 50 anos, mas grande parte delas carece de um único centro ou instituto ou mesmo de uma posição acadêmica dedicada ao estudo do ES. A base de conhecimento que serve à governança dos sistemas e instituições de ensino superior (IES) ainda é predominantemente experimental, importada ou ocasionalmente comissionada para fins de política. Em outras palavras, a governança do ES em África ainda é muito intuitiva e baseada em fortes convicções.

Na mesma direção, outros estudiosos africanos encontram justificativa no fato de em muitos países africanos o ensino universitário ter começado após a independência do domínio colonial, particularmente na segunda metade do século XX (TEFERRA, 2008; TEFERRA; ALTBACH, 2004). Segundo Cloete e Maassen (2015, p. 2-3), porquanto, historicamente, "as universidades desempenharam um papel importante como aparato ideológico, ou seja, como produtores de valores e legitimação social do colonizador". Assim, tanto as universidades religiosas quanto as seculares desempenharam papéis-chave na justificação da dominação e da superioridade ocidental no mundo colonial.

Para esses autores, a importância da pesquisa nos países evidencia-se por meio do ES, porquanto é um grande contributo para a educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento abrangente de um país. Para Egne (2015) isso ocorre porque o ES é um nível no qual os estudantes buscam treinamento profissional em suas respectivas áreas de especialização antes de entrar no mundo do trabalho. Assim, presume-se que o ES tenha um papel fundamental no fornecimento dos requisitos de conhecimento para o desenvolvimento. Além disso, presume-se que este nível de escolarização tenha um papel fundamental na conscientização dos estudantes sobre o desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, pesquisadores africanos identificam os principais grandes objetivos das reformas do ES africano: garantir igualdade, acessibilidade, responsabilidade, relevância e capacidade de resposta às demandas do povo do continente (ASHCROFT, 2004; EGNE, 2014; TEFERRA; ALTBACH, 2004). São relevantes para

essas reformas os esforços de alguns países para colmatar o hiato de desenvolvimento entre as várias nações e outros grupos sociais em seus respectivos estados nacionais, aumentando o acesso ao ES (EGNE, 2014).

Devido aos problemas acima e outros semelhantes, existe uma alta dependência das IES africanas em relação às IES dos países de alta renda. Em apoio a essa constatação, Teferra e Altbach (2004, p. 39) afirmam que

As universidades dos grandes países industrializados são os principais produtores e distribuidores de conhecimento acadêmico. Instituições acadêmicas em outros países, particularmente nos países em desenvolvimento, são em grande parte consumidores de materiais acadêmicos e pesquisas produzidas em outros lugares.

Nessa direção, as universidades africanas não estão fortalecendo sua capacidade autogerativa e, portanto, lutando para criar uma contribuição substancial para novos conhecimentos, geração ou sua aplicação (CLOETE; MAASSEN, 2015). Como resultado, a África precisa mudar em direção ao aumento da participação da baixa²⁷ base existente, com taxas médias de inscrição inferiores a 10%, além de aumentar sua produção de pesquisa científica.

Para esse fim, além de criar condições favoráveis que estimulem a produção de conhecimento nas IES africanas, é necessário fortalecer o sistema de ES da África através da criação de colaborações sustentáveis com as instituições de ES de países ocidentais, através da criação de uma estrutura abrangente na qual as perspectivas das IES africanas e ocidentais sejam abordadas em pé de igualdade.

Embora reconhecidos os problemas enfrentados pelas IES moçambicanas, as pesquisas tendem a várias abordagens e temáticas e observamos a existência de um campo de ES em processo de constituição e consolidação – sobretudo a partir do ano 2000 - e em África, sendo as produções encontradas um exemplo disso.

De modo geral, classificamos as produções em: Qualidade do ensino superior; Política educacional do ensino superior; Desenvolvimento do ES, Expansão de acesso e

²⁷ Se a África for capaz de oferecer um ES de qualidade, acessível e relevante ao seu povo, existe a possibilidade de oferecer à sua população jovem a chance de se tornar parte de uma força de trabalho produtiva que possa tirar o máximo proveito do amplo continente recursos. Apesar dessa realidade, as taxas de matrícula no ES africano, em geral, e na África Subsaariana, em particular, são de longe as mais baixas do mundo. Atualmente, em média entre 5 e 10% (CLOETE; MAASSEN, 2015). Isso tem implicações na produtividade da região em termos de produção e disseminação de resultados de pesquisas científicas.

democratização do ES; Financiamento do ES; Internacionalização do ES; Papel do ES no desenvolvimento do país; Limites do discurso político no espaço acadêmico (com vistas à contestação do conceito de universidade como instrumento para a agenda socioeconômica do governo do dia, colocando em xeque os direitos intelectuais e liberdades acadêmicas dentro das IES).

Os argumentos defendidos pelos autores variam de acordo com a reflexão e temática: expansão criteriosa do ES, sua diferenciação funcional e nominal; financiamento mais adequado e equitativo, sendo o Estado o maior investidor; um ES feito por moçambicanos e para moçambicanos, contudo, sem rejeitar o que vem do ocidente; necessidade de formar cidadãos críticos, com cultura e prática de investigação sistemática; instigar a prática de produção de conhecimento sistemática nas IES; fortalecimentos de redes de cooperação e intercâmbio internacionais, regionais e nacionais, dentre outros aspectos.

Um exemplo disso pode ser encontrado no artigo *O campo dos estudos do ensino superior em Moçambique: uma revisão crítica da literatura*, de Hélder Amâncio (2019) em que procurou analisar, criticamente, a produção acadêmica sobre o ES moçambicano, no horizonte temporal 2000-2019. Amâncio localizou 30 produções, entre artigos, dissertações, teses e livros. O autor afirma que não existe um campo consolidado de estudos e de pesquisa sobre o ES, porém, esforços vêm sendo feitos em vistas de sua compreensão. O autor argumenta que a criação do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Ensino Superior e Desenvolvimento, em 2011, pela UEM é exemplo disso. Muitas produções são feitas por acadêmicos de forma singular à semelhança do que acontece em outras partes do Continente Africano.

Nossos achados indicam, igualmente, a existência de uma diversidade de temas, dos problemas, abordagens teóricas e metodológicas e produção de novos conhecimentos no ES, tendo constatado a falta de pesquisas na perspectiva de gênero, que a nosso ver são de extrema importância e valiosas para ampliar as possibilidades e compreensão da complexidade deste subsistema de ensino, em Moçambique e em África e, portanto, um dos fatores primordiais para a relevância da pesquisa a que nos propomos investigar sobre as estratégias de acesso e permanência no ES por mulheres, com foco nas provenientes das regiões rurais de Moçambique.

O relatório do estudo sobre gênero no ensino superior em Moçambique (2014), realizado por Elisa António e Carolina Hunguana, insere-se no conjunto de pesquisas sobre gênero no ES, desenvolvidas não só em Moçambique, mas também na África do

Sul e na Europa, no âmbito do projeto COHER, com vistas a propor escolhas políticas para a criação de uma estratégia de gênero do ES moçambicano, olhando para aspectos como acesso, currículos acadêmicos e exercício de cargos de docência e de liderança nas IES.

A pesquisa realça a presença deficitária de mulheres em quase todos os níveis de educação, mesmo com tendências de redução da disparidade de gênero nos últimos anos, com o aumento do número de mulheres que ingressam no ES, o que também não significa presença equilibrada de mulheres provenientes de meios socioeconômicos e geográficos diversificados. Por exemplo, à realização da pesquisa de António e Hunguana (2014), o INE indicava uma população de 23,700.715 milhões de habitantes, dos quais 11.426.321 (48%) homens e 12.274.394 (51.8%) mulheres. Deste universo, apenas 123.779 indivíduos frequentavam o ES, representando 0.5% da população total, sendo 74.861 (60.5%) homens e 48.918 (39.5%) mulheres (UNDP –Human Development Report, 2013). A taxa de participação no ES, para o ano 2012 era de 5.22/1000 habitantes, sendo a presença feminina de 2/1000 habitantes e a de homens cerca de 3/1000 habitantes.

Um dado pertinente apontado pelo relatório da SADC; SARDC (2012), no respeitante à disparidade de gênero no ES da Região Austral, quando é considerada a matrícula de estudantes do ES na região, as mulheres incorporam 49.9% da taxa geral da matrícula. Porém, quando a África do Sul é excluída dos dados, os números baixam para 36.8%²⁸.

O artigo de Meneses (2016) ocupou-se da política do ES, recorrendo a entrevistas com vários decisores públicos. Para além de referências eurocêntricas e de experiências africanas, a autora analisa o modelo de universidade existente em África, particularmente em Moçambique. A autora questiona as trajetórias históricas segmentadas dos saberes africanos, ao mesmo tempo que expõe a presença eurocêntrica. A maioria dos trabalhos realizados sobre África refletem referenciais eurocêntricos, narrativas sobre o continente cujas raízes medraram ao longo da época colonial e continuam depositadas nas bibliotecas e ensinado nas universidades do mundo sobre a África e africanos. São representações que inventam a "África como um espaço de diferença e inferioridade" (MENESES, 2016, p. 340).

²⁸ SADC, SARDC, Monitor de Género da SADC. *Mulheres na política e posições de tomada de decisão*. Gaborone/Harare, 2013.

Nesse contexto, partindo da avaliação dos aspectos que marcam as políticas de conhecimento em Moçambique, a autora propõe uma discussão em direção à descolonização das ciências sociais em África, em particular Moçambique, ancorada na ecologia de saberes²⁹ proposta por Boaventura de Sousa Santos (2003).

Artigos como de Gonçalves (2018); Nerua et al (2015); Langa (2017); Noa (2011) apresentam reflexões sobre o modelo de expansão do ES moçambicano, demonstrando como se tem expandido a partir do predomínio de interesses privado/mercantis, que desafiam a regulação estatal, assim como questionam se o crescimento e a expansão do acesso ao ES são sinónimos de democratização do acesso para todos os moçambicanos. Essas pesquisas fazem parte do processo da reforma do Estado moçambicano, iniciado em 1984, no campo das políticas de expansão do acesso ao ES público no país.

Nesse contexto, em seu artigo intitulado *O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008)*, Gonçalves (2018) identifica três tendências de expansão do acesso ao ES, particularmente o público: a estagnação da expansão (1986-2006); a expansão privatista, com a institucionalização dos cursos de graduação pós-Laborais (2000-2007) e a expansão excludente (2005-2008), ao tomar em consideração os cursos oferecidos pelas novas IES público. Para o autor, esta tendência está na direção oposta ao direito humano à educação.

Gonçalves (2018) conclui que as tentativas de criar IES públicas pouco significaram em termos de expansão e acesso, pois resultaram em estagnação do ES público, ao torná-lo privado com a institucionalização dos cursos pós-laboral no curso noturno, ao mesmo tempo que se torna numa utopia e mercadoria para as maiorias sociais, especialmente a UEM. Ademais, por orientar-se nas recomendações de agências multilaterais, o ES público vive um processo de exclusão de acesso, aprofundando as desigualdades sociais, "resultante da desigual oportunidade de atualização cultural e de apropriação do património cultural da humanidade" (Idem, p. 20).

Noa (2011), na sua pesquisa *Ensino superior em Moçambique: políticas de formação de quadros e construção da cidadania*, defende que o ES moçambicano deve ser alargado, mas de forma não apressada, pois a rápida expansão pode trazer problemas de

²⁹ Para Santos (2003), como uma posição epistémica, negando hierarquias abstratas, a ecologia de saberes parte do pressuposto de que é possível descolonizar a ciência moderna, dando origem a um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes.

qualidade. Para o autor, a opção pela expansão do ES serviu para legitimar uma escolha indisfarçável e restrita motivação política, assim como para respaldar iniciativas, em que os interesses mercadológicos e particulares se sobrepõem a um sentido genuíno de colocar o conhecimento como uma ferramenta fundamental, para colmatar aquelas que são as grandes carências do país em termos de mão-de-obra altamente qualificada e devidamente distribuída. Outra questão evidenciada pelo autor é que na lógica de expansão do ES coloca-se ao poder político e à sociedade moçambicana o desafio de o ver com o desnível em termos de gênero nas mais variadas áreas, quer por razões históricas, culturais ou socioeconômicas, apesar de tender a reduzir em alguns casos.

Barroso (2016); Noa (2011); Langa (2014) concordam que o crescimento massivo, tanto de IES como do universo de estudantes por elas abrangidos, tem colocado enormes desafios à funcionalidade do subsistema do ES e à própria qualidade, em Moçambique, da mesma forma que se tem questionando a substância, a relevância e sua credibilidade.

Nessa direção, Barroso (2016), em seu estudo intitulado *As dinâmicas globais de internacionalização do ensino superior: a contra-narrativa africana e o caso de Moçambique*, recomenda às IES moçambicanas a priorizarem a interação com os diversos *stakeholders* que possibilite a realização da sua missão social, bem como a realização, publicação e publicitação de atividades de investigação e de extensão universitária junto das comunidades. Nesse texto, o autor apresenta um quadro evolutivo do ES à escala global e reflete sobre a forma como países africanos têm reagido às dinâmicas globais, com ênfase para o contexto moçambicano.

Portanto, um dos questionamentos feitos ao ES moçambicano por esses autores é a proliferação descontrolada de IES com mais inclinação para as ciências sociais e humanas do que para as áreas técnicas e com indicadores generalizados de baixa qualidade dos seus graduados; a quase inexistente componente de pesquisa e extensão e, por último, com a sua graça competitividade a nível internacional, sobretudo porque quase todas as IES moçambicanas dedicam-se exclusivamente ao ensino.

Hildizina Norberto Dias (2012) no seu artigo *Desafios da universidade moçambicana no século XXI* propôs-se a refletir sobre questões comuns a todas as universidades ainda timidamente abordadas na academia moçambicana: exigências do mercado e autonomia universitária; superação do pensamento unívoco e hegemônico, portanto, questões de âmbito pedagógico, socioeconômico, político, epistemológico e ético. Fruto de investigação que a autora vem desenvolvendo no contexto dos processos

da Reforma Curricular, em universidades moçambicanas, particularmente dos dados recolhidos nessas pesquisas e de leituras feitas sobre os desafios da universidade (Sacristan, 2000; Rigal, 2000; Morin, 2000; Santos, 1999), a pesquisa trata das funções da universidade: "ensinar", ou seja, conservar e reproduzir a ciência e a técnica; "pesquisar e refletir criticamente sobre esses conhecimentos", visando à criação e produção de outros novos e "prestar serviços à sociedade" (DIAS, 2012, p. 61) e do contexto macrossocial que a rodeia.

Na área do financiamento do ES moçambicano Matos e Mosca (2010), na sua pesquisa *Desafios do ensino superior*, propõem um debate sobre o ES e sugestões para que o subsistema desempenhe o seu papel no desenvolvimento, na construção da nação: o acesso ao ES e sistemas de financiamento das IES públicas e privadas, formação do corpo docente e de investigação e reconhecimento social da academia; estratégias de ES no quadro de uma sociedade e economia abertas e internacionalizadas. Nessa direção, os autores argumentam que o mercado interno de técnicos em algumas áreas científicas, parece coberto, pois existem graduados sem emprego ou com ocupações não correspondentes à sua área de formação, embora as IES não tenham alcançado níveis de eficiência que as tornem competitivas em economias de mercado crescentemente abertos, para além de que os serviços públicos básicos fornecidos pelo Estado e setor privado são, igualmente, de baixa qualidade, resultando em preparação técnica baixa:

Surgem "correntes demagógicas e populistas da massificação sem qualidade, incluindo no ensino público, com redução pouco criteriosa do número de anos de formação, turmas de muitas dezenas de estudantes, abertura de escolas em locais sem meios para fazer funcionar uma universidade, permissividade para um docente possua várias ocupações com prejuízos para a universidade ou mesmo ausentar-se mantendo o salário" (MATOS e MOSCA, 2010, p. 298).

No que tange ao campo de desenvolvimento de políticas do ES moçambicano, em sua tese de doutorado *The genesis of a system: coalition formation in Mozambican higher education, 1993-2003*, Jasmin Beverwijk (2005) sustenta que poucas mudanças ocorreram neste subsistema, porém, alguns acadêmicos mais ativos têm abordado os problemas que se verificam, a partir de 1996. Centrando-se em uma análise detalhada do desenvolvimento da política do ES, em Moçambique; fornecimento de evidências empíricas que contribuam para teorizar políticas públicas e os desafios do setor educacional, no período 1993-2003, a autora identifica os problemas que enfermam o ES

e que precisam de soluções: falta de vagas para estudantes, baixas taxas de graduados, elevadas taxas de evasão/desistência, qualidade decrescente e financiamento inadequado.

Para Beverwijk (2005, p. 179) os desacordos em torno dos mecanismos de coordenação do ES produziram conflitos fracos entre os atores e, como consequência, produziu-se um tipo de "coalizão emergente" em que os reitores se deslocaram de uma "coalizão sistemática" para uma "coalizão de autonomia"³⁰. De outro modo, a tese de doutorado de Beverwijk oferece um aporte teórico e empiria bastante instigantes para pensar e compreender o desenvolvimento de políticas do ES moçambicano e os desafios a serem enfrentados.

De igual modo, em sua dissertação de mestrado, intitulada *The constitution of the field of higher education institutions in Mozambique*, Patrício Langa (2006) aponta para as implicações da expansão e diversificação acelerada de IES, em Moçambique, iniciada em meados da década de 1990, enquanto resultado de diversos fatores, tais sejam: adoção da Constituição da República de 1990; ambiente de paz pós-guerra civil; entrada de Moçambique nas instituições da *Bretton Woods* e a consequente instituição de uma economia voltada para o mercado. Para o autor, os estudos realizados sobre o ES moçambicano não captam devidamente as implicações da expansão em termos de dimensão relacional, havendo apenas uma expansão do ES sem massificação e sem a necessária diversificação e diferenciação funcional.

Esses argumentos foram, igualmente, constatados no relatório do mesmo autor, intitulado *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries*, realizado em 2014. Nesse relatório, o autor oferece uma visão histórica do desenvolvimento do ES nos 5 países africanos de expressão portuguesa, desde a época colonial até o presente, mapeando o cenário e a dinâmica da mudança nesses sistemas de ES, com ênfase no desenvolvimento das tendências de expansão, financiamento, reformas de governança e políticas assim como a disseminação do conhecimento sobre o papel do ES para o desenvolvimento em África, incluindo Moçambique.

No mesmo contexto, na sua dissertação de mestrado *A proliferação de universidades e seu impacto na qualidade do ensino superior: um estudo exploratório com duas universidades moçambicanas*, David (2017) analisa a relação entre proliferação de IES e qualidade do ensino nelas ofertada, tendo constatado que os seus problemas tendem a aumentar e, conseqüentemente, a qualidade a diminuir.

³⁰ Tipo de aliança na qual as IES reclamam mais autonomia, mais poder para os reitores.

Na sua tese de doutorado, intitulada *Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão*, Taimo (2010) analisa criticamente o presente e o futuro do ES moçambicano no contexto da globalização e de suas rápidas mudanças, focalizando a trajetória histórica, política, social e econômica do país. O autor sustenta que a construção do subsistema do ES em Moçambique não pode ser compreendido sem a sua estreita ligação com os processos de colonização e de globalização do capitalismo, adotando, para o efeito, uma perspectiva histórica que aponte o nascimento do subsistema, as fases pelas quais passou para o seu desenvolvimento e mudanças, portanto, vislumbrando as dinâmicas políticas, econômicas globais e específicas do país.

Em outro estudo intitulado *Branding and the pursuit of competitive advantages in the field of Mozambican higher education through the use of websites* (2018), Patrício Langa e Nelson Zavale examinam como as IES moçambicanas utilizam a sua marca para se diferenciar, promover sua imagem e obter vantagens em um crescente campo social competitivo do ES, tendo identificado 4 estratégias: anos de existência, área de especialização, serviços/instalações que prestam, abordagem pedagógica que utilizam e imagens de personalidades mostradas em seus sites.

Já na pesquisa *A Disciplinary Power in African Higher Education Systems*. In: Bjorn, S. e Harvey Lee. *Accountability in Higher Education*, Patrício Langa em coautoria com Gerald Wangenge_ouma concentram-se em dar respostas às novas demandas de prestação de contas nos níveis institucional, nacional e internacional sobre a responsabilização no ES e fornece orientações práticas para lidar com a prestação de contas no futuro, enfatizando a relação dinâmica entre desenvolvimento internacional, estratégias governamentais e mudança organizacional.

A pesquisa de Eugénia Matola, intitulada *Desigualdade social e acesso ao ensino superior: um estudo sobre os critérios de elegibilidade às bolsas de estudo na Universidade Eduardo Mondlane*, realizada em 2017, analisou os critérios adotados para a concessão de bolsas de estudo aos estudantes da UEM, tendo em conta suas condições sociais e econômicas. A autora conclui que os critérios de atribuição de bolsas de estudo não contribuem para superar as desigualdades de acesso, mas, sim, exercem um efeito contrário, o de reproduzir as desigualdades sociais no seio dos estudantes, particularmente por abrangerem, igualmente, aqueles estudantes que não se encontram em situação de carência econômica. Embora a pesquisa não aponte para critérios de concessão de bolsas como homens e mulheres, proveniência, etc, a atribuição das bolsas como meio de acesso e permanência no ES deixa dúvidas, lacunas e várias interrogações de sua finalidade,

olhando para aquilo que é preconizado nos documentos governamentais e a situação real nas nossas IES.

1.4. Gênero, raça e relações de classe na produção do conhecimento no ensino superior em Moçambique: um diálogo com o tema

Neste tópico apresentamos algumas reflexões que julgamos pertinentes no tocante ao estado do conhecimento sobre o campo de estudos de gênero e ES em Moçambique, uma vez que possibilitaram o acesso de uma parte da literatura – que apresentamos nos subtítulos abaixo -, além de perspectivas no campo do ativismo e das lutas pela ampliação dos direitos das mulheres moçambicanas, que nos auxiliou a entender as escolhas ou não das mulheres rurais para o seu acesso e permanência no ES.

O campo dos estudos de gênero em Moçambique evidencia esforços que vêm sendo feitos para a compreensão da situação da mulher moçambicana, com enfoque feminista, ainda que de forma isolada e dispersa nas esferas política, educacional, social, econômica. Essa produção, além da contribuição que vem dando aos estudos de gênero e aos estudos feministas, também indica as relações de poder existentes entre homens e mulheres e estas entre si, porquanto, as identidades podem ser construídas, simultaneamente, nas diferenças entre as mulheres. Por outro lado, entendemos que isso vai definir as diferenças e experiências em comum entre as mulheres e sua situação de exclusão (ou não) e subordinação em vários contextos, onde as identidades são produzidas histórica e politicamente.

Observamos um conjunto de temas que revelam uma agenda contemporânea das mulheres na sociedade moçambicana, com eixos que se entrelaçam e apontam para ações relacionados a problemas concretos da vida da mulher moçambicana e de uma possível apropriação para a formulação de políticas públicas: movimentos das mulheres e/ou feminismos moçambicanos; empoderamento econômico; programas de ajuste estrutural; emancipação política e cidadania; acesso a crédito para empresas geradoras de renda; acesso das mulheres a melhores empregos; mulheres e saúde; a questão da participação das mulheres na guerra; mulheres, direitos e justiça social; ritos de iniciação, educação/escolarização das meninas e mulheres; questões epistemológicas

(interseccionalidade de gênero, raça, classe, religião, sexo), sendo que a maior parte dessa produção vem sendo feita por mulheres.

Esses estudos revelam ganhos substantivos da mulher moçambicana, embora tenhamos observado algumas lacunas ao destacar a questão da equidade de gênero, especialmente pela ausência de sua interseção com as categorias classe, etnia, raça, território e outras peças importantes no "quebra-cabeça" da desigualdade de gênero. Essas produções não discutem problemas raciais, por exemplo. Apenas descrevem ou analisam a vida das mulheres de ordem social, política (espaços de decisão no poder político), econômica, embora este último tenha sido poucas vezes referenciado.

Entretanto, se nos atentarmos à história de Moçambique, observamos que o país conquistou a sua independência em 1975 após um longo processo de luta pela libertação do jugo colonial. Portanto, constitui-se uma nação independente há menos de 50 anos depois de vivenciar experiência de séculos de dominação e de colonização impostas sobre o Continente Africano no qual Moçambique se insere. Esse é um dado importante e pertinente para que pesquisadores/as e acadêmicos/as, em geral, reflitam em relação ao que se refere às desigualdades existentes no Moçambique atual, porquanto, não são desigualdades determinadas apenas por questões de classe ou apenas econômicas. Sob esse olhar, todos e todas estariam pensando Moçambique apenas a partir do pensamento ocidental, ou seja, realizando leitura sobre a realidade de Moçambique com olhar de fora para dentro.

Nesse contexto, nossas pesquisas deveriam ser feitas de modo inverso, ou seja, ater o seu olhar de dentro para fora, em um processo de reflexão afrocêntrico, que possibilite compreender os processos a partir dos quais decorrem as desigualdades atuais existentes em Moçambique. Portanto, um dos desafios a superar é fazer com que pesquisas, em geral, e pesquisadoras/es adotem um olhar das relações de gênero que demande uma perspectiva de análise que leve em consideração marcadores sociais de diferença e a questão de interseccionalidade, abrangendo questões relativas a demarcadores raça, etnia, classe, território, dentre outros marcadores, embora se achem raras exceções (CASIMIRO, 2014; MENEZES, 2008; GUERRA, 2014; GASPARETTO, 2020).

Essas autoras propõem romper com os modelos explicativos dos conhecimentos hegemônicos, questionando o feminismo ocidental e os modelos exôgenos que impõem explicações sobre as realidades das mulheres africanas e em particular as moçambicanas, embora não tenham produzido, ainda, teorias e conceitos explicativos que deem conta de

explicar os dados coletados. Esses modelos estão associados à herança do colonialismo e ao neocolonialismo (CASIMIRO, 2014; MENEZES, 2008) que se servem de categorias e conceitos euro-americanos incompatíveis com as múltiplas práticas locais.

Embora seja compressível que o pensamento ocidental seja uma herança colonial, sugerimos, entretanto, que esse olhar não seja feito de modo radical, ou seja, é necessário proceder a uma cuidadosa filtragem, depurando certas reflexões de cunho eurocêntrico, porquanto, há sempre pontos de contato que ajudam a refletir sobre nós como moçambicanos/as, sobretudo nos espaços acadêmicos e de produção do conhecimento.

Até porque a esse respeito, Appiah (1997) em consonância com Hountondji (2010) acautelam que não há um pensamento que seja somente africanista, que se basearia na defesa de uma filosofia tradicional africana, como fundamento de um pensamento e filosofia genuinamente africanos. Segundo Appiah (1997), em África, houve intervenção exôgena que deixara pessoas de formação ocidental no contexto africano. Entretanto, a cautela deve estar na projeção das ideias ocidentais, juntamente com os métodos derivados do ocidente, no arcabouço conceitual local, extraindo elementos de ambos e criar novos elementos próprios, ou seja, devem ser abandonados aqueles elementos que dentro de um mesmo sistema tornam-se incompatíveis.

A etnia/raça, por exemplo, é um marcador importante nas análises, auxilia a compreender as estruturas sociais em Moçambique. De acordo com Osório, Cruz e Silva (2018) a etnia explica questões relativas ao poder, estratégias de acesso aos recursos. Para as autoras, a questão da raça/etnia configura-se como um *apartheid* social no país, pois se se fizer um estudo de como os negros representam os brancos, haverá diferenças. A maioria dos brancos, hoje, não se mistura, havendo uma espécie de segregação. Em Moçambique, há espaços que são de brancos e relações só entre brancos. Portanto, há uma afinidade visível entre eles. No tempo colonial, segundo Osório (2018), na zona rural havia analfabeto português, cuja mulher veio junto com ele e tinha sido camponesa ou casava com mulheres negras. Mas, nos dias atuais, a distinção é acentuada pela chamada cooperação econômica.

O território como uma das peças fundamentais no campo dos estudos de gênero, pode encabeçar um conjunto de tradições e atitudes patriarcais que retratam as mulheres como submissas aos homens e dependentes deles. Por exemplo, o MGCAS (2016); WLSA (2013); Silva (2007) apontam que em situações de pobreza, as famílias privilegiam a instrução dos rapazes ao invés das meninas, as quais casando deixam a casa

da família. Como consequência do casamento e da gravidez precoce, a menina abandona a escola, alimentando o seu círculo de pobreza e de seus filhos. Outrossim, elas são as mais sobrecarregadas com as tarefas domésticas típicas de seu papel reprodutivo, estereotipado pela sociedade. Nesse sentido, as mulheres ficam mais susceptíveis à violência doméstica e ao abuso sexual e ambos contribuem para o aumento da pobreza, particularmente entre as famílias chefiadas por mulheres³¹ (TVEDVEN; PAULO; TUOMINEM, 2009).

Tais práticas culturais e históricas não podem ser analisadas sem levar em consideração a forte influência dos fatores étnicos/raciais, de gênero e de classe, território na regulação das escolhas e condição das mulheres negras moçambicanas. Portanto, as experiências de sociabilidade dessas mulheres não podem ser (des) corporificadas de um contexto específico, no qual as relações de dominação - entre negros e brancos, homens e mulheres - formaram a base da sua constituição. Foi sobre os corpos negros de homens, especialmente das mulheres que, no processo de escravidão e pós-abolição, ergueram-se empreendimentos da máquina colonizadora materializados no "macho branco colonizador e colonizado no poder" (MOUTINHO, 2004, p. 147).

Ao longo desse processo, mulheres moçambicanas foram recrutadas para o trabalho nas machambas (roças) particulares ou do Estado colonial, para a abertura de estradas e trabalhos domésticos, portanto, uma medida arbitrária à lei do trabalho e tinha como justificativa a necessidade de pagamento de dívidas de seus parentes homens.

Embora a acusação de dívidas fosse um caso mais de conveniência do que de situações reais, houve, contudo, casos de instituição de impostos para mulheres. De acordo com Valdemir Zamporoni (1998), a administração colonial, a partir de 1938, passou a exigir que a cobrança do imposto fosse *per capita* e, desse modo, as mulheres entre 18 e 60 anos de idade também deveriam pagá-lo, gerando uma relevante sobrecarga de trabalho para as mulheres, ao mesmo tempo que favoreceu a prostituição. Na impossibilidade dos maridos ou a família arcar com a dívida resultante dos impostos, as mulheres eram vendidas ou prostituídas, para prover a fonte de pagamento.

³¹ Estudos feitos nos últimos anos, no país, sobre a feminização da pobreza, ou seja, na contagem de pobreza, 63% dos agregados familiares chefiados por mulheres versus 52% dos agregados chefiados por homens são pobres (CMI, 2010). Os dados levantados pelo Inquérito aos Orçamentos Familiares (IOF) 2014-2015 indicam que a maioria das mulheres chefes de agregados familiares (76.3%) é camponesa, enquanto entre homens a proporção de camponeses é de 55.9%. As mulheres chefes dos agregados familiares são muitas vezes solteiras (separadas, viúvas) e, por isso, elas gastam mais, contrariamente aos agregados chefiados por homens que podem contar com os rendimentos da esposa.

A mesma divisão de gênero imbricada com questões raciais/étnicas também se refletiu no sistema educacional. A escola era vista como uma exclusividade masculina, porém, o acesso da massa africana era difícil, visto que sua aquisição funcionava como um critério de distinção social. Os contemplados pelo sistema educacional pertenciam, geralmente, a um pequeno e restrito grupo da burguesia africana, especialmente das zonas urbanas, que não estava exposta às mesmas condições que a maior parte da população, a rural, situação que permanece nos dias atuais. Porquanto, com as independências, essas burguesias africanas herdaram o mesmo comportamento de seus mentores coloniais brancos. São elas que ocupam os lugares de tomada de decisão em Moçambique, têm mais acesso aos sistemas educacional, judiciário, político, financeiro, etc, portanto, elas são os opressores.

No contexto da relação opressor-oprimido Nkumah (2018, p. 39) salienta que a burguesia africana, desejosa de adotar teorias e modelos europeus, confunde classes e raças, pois não conhece o suficiente a sociedade europeia. Aspirando a um estrato social mais alto, alcançadas as independências, imitou os hábitos de "vida de seus antigos senhores coloniais, sem saber que imitava uma raça e não uma classe". Portanto, ela imitou um modo de vida, "não verdadeiramente o da burguesia europeia", pois esse modo de vida não passava de "um grupo racial, em uma situação colonial", perpetuando a relação "senhor-servo da época colonial" (Idem), sendo o exemplo inequívoco disso a África do Sul e a dupla exploração, de classe e racial. Porque aí a exploração social baseia-se em uma discriminação racial e, com isso, a exploração capitalista e a opressão caminham de mãos dadas, ou seja, o problema racial é, ao mesmo tempo, um problema de classes³² que afeta mais as mulheres, sobretudo das regiões rurais.

Em África, no período precedente às independências, as divisões de classe pareciam não existir, uma vez que todas as classes se juntaram por um objetivo comum, o de expulsar o poder colonial. Porém, a independência fez emergir, de forma intensa, as divisões sociais momentaneamente esquecidas na luta pela independência política e econômica, particularmente nos países de tendência socialista, porque a classe burguesa se desenvolveu sob o colonialismo e é essa mesma classe que se beneficiou, após a

³² Como em todas as regiões sob dominação colonial, a luta de classes trata-se de um problema racial, em que os senhores são brancos e os desprovidos são negros, sob argumentos do mito de inferioridade racial, direito de dominação dos mais capazes, para justificar o sistema de dominação e seu reforço. Em África, afirma Nkrumah (2018), o mito da inferioridade racial nasce para justificar a exploração e a opressão dos trabalhadores africanos e, portanto, a dominação colonial e a escravidão são a causa e não a consequência do racismo.

independência, do "neocolonialismo" através da "manutenção das estruturas socioeconômicas capitalistas" (NKUMAH, 2018, p. 25).

Zamponi (1998) salienta que, por volta de 1912, alguns líderes dessa pequena burguesia pronunciaram-se em relação à inclusão das mulheres nos estabelecimentos de ensino, embora o real interesse fosse o de torná-las "melhores mães e esposas, em correspondência com o modelo europeu de comportamento social" (Revista Tempo, 1982, p. 16). Portanto, uma contradição e negação do que podia ser definido como africano, emergido nas lutas anticoloniais.

Os discursos coloniais aprofundaram a separação dos papéis de gênero, fomentando uma sociedade racialmente segregada, onde homens trabalhavam no espaço público, enquanto as mulheres eram relegadas à esfera doméstica. Como relata a Revista Tempo (1974), o colonialismo, juntamente com os líderes patriarcais africanos, desenvolveu um sistema inflexível de direito costumeiro, o qual deu origem a novas estruturas e formas de dominação. De fato, os papéis de gênero são formas de articular identidades. Nos nossos dias, como a Tempo (1974), Osório (2018), MENEZES (2008) observam, essas normas culturais e tradições, geradas pelo contato entre colonizadores e elites moçambicanas locais, continuam a ser usadas para manter as mulheres reféns do espaço doméstico. Através de discursos de identidade cultural, homens e mulheres são levados a comportar-se de forma considerada "culturalmente aceitável". Na mesma direção, Tvedten, Paulo e Tuominen (2009, p. 8) reforçam que

Os portugueses tiveram um impacto mais direto sobre a posição dos homens, mulheres e relações de gênero, não tanto devido à sua própria cultura patriarcal (embora fosse muito forte), como devido às implicações das suas políticas coloniais [...] enquanto os homens trabalhavam para os agricultores portugueses, proprietários de barcos de pesca e, subsequentemente, para as indústrias nas áreas urbanas, recebendo pagamento em dinheiro ou espécie. Dessa forma, a base económica para a sua posição sociocultural como homens era reforçada.

Nesse contexto, esses estudos sugerem que há divisão sexual do trabalho, um modo de produção doméstico que se realiza por meio da exploração patriarcal sobre o trabalho desvalorizado das mulheres, não somente nos limites da casa, como também fora dela, implicando uma dupla jornada muito mais pesada que a do homem. As próprias relações de poder dos homens sobre as mulheres indicam uma separação, implicando que existem trabalhos de homens e outros de mulheres e que o trabalho dos homens vale mais

que o das mulheres. Da mesma forma, a divisão sexual do trabalho indica as assimetrias e hierarquias contidas nessa divisão, que se expressam nas desigualdades existentes, como carreiras, salários, escolarização, etc.

Portanto, ao falarmos de interseções é necessário reconhecermos que os conceitos de classe, gênero e etnia/raça apresentam-se como fatores simultâneos de opressão e desigualdade social, em Moçambique. Para bell hooks³³ (1995), a classe foi um importante elemento constitutivo no surgimento do conceito negro como cor política. A mesma autora salienta, também, que tanto negros como brancos experimentaram seu gênero, classe e sexualidade através da raça/etnia.

Então, torna-se difícil não reconhecer como os discursos de ideologias raciais/étnicas, de classe e de gênero são estruturantes e ordenam uma multiplicidade de práticas racializadas/etnicizadas vividas pelo gênero, no trabalho, na família, na educação escolar e em outros lugares sociais que são "destinados" às mulheres negras em Moçambique. Portanto, há uma representação social, política e econômica baseada na etnia, na classe e no gênero, que regula o lugar da mulher negra, naturalizada no trabalho doméstico, feminilizado e escravizado, em contraposição às mulheres brancas. Esse entendimento promulgado no imaginário social e, de certo modo, no imaginário acadêmico moçambicano, inspiraram o nosso objeto de pesquisa *Estratégias de acesso e permanência da mulher rural no ES moçambicano*.

Contrariamente a outros autores/as, Osório, Cruz e Silva (2018) referem que no contexto moçambicano, no que diz respeito à questão classe, grupo, acesso a recursos é importante, mas não do ponto de vista clássico de Marx, da apropriação dos meios de produção, da exploração direta da força de trabalho. Mas há no sentido da diferenciação, até de acesso a direitos, acesso à justiça, a educação. Não falando em classe estruturada, mas a classe em função do acesso diferenciado a bens, recursos e direitos básicos, dos recursos econômicos e simbólicos. Portanto, são todos os outros recursos que há grupos sociais que têm e há grupos que não têm. Não é do ponto de vista de que há domínio e controle das forças produtivas e dos meios de produção e, sim, "no sentido do poder, do controle das pessoas, do controle das mentes, de imposição de normativos que são discriminatórios" (Idem, p. 86).

³³ O nome da autora está escrito em minúsculo como forma de enfatizar, segundo ela, substância de seus livros, ou seja, um posicionamento político, um pseudônimo para homenagear a sua bisavó materna. Seu nome é Glória Jean Watkins.

Por esse viés, o aspecto político passa a ser uma variável para a compreensão das classes, na medida em que compõe a dimensão histórica das classes e determinada na dinâmica da luta que travam entre si, na qual as classes se tornam sujeitos históricos (CISNE, 2015). Isso implica compreender este processo não apenas como dinâmica econômica restrita da exploração capitalista, mas também das especificidades dos sujeitos que compõem essa classe e a forma como a classe dominante se apropria das mesmas para perpetuar sua posição.

Por seu turno, Thompson (1963) considera classe um fenômeno histórico, uma relação sempre corporificada em pessoas reais em um contexto concreto. Portanto, classe não pode ser considerada como um conceito puramente abstrato, tampouco a-histórico. Sendo pessoas reais que corporificam a classe, não podemos, igualmente, desconsiderar a existência de componentes como sexo e raça/etnia nas relações de classe, que assim como classe, as pessoas não são homogêneas, ainda mais em uma sociedade desigual como a Moçambicana.

Analisar a condição da mulher na sociedade moçambicana não é uma questão de ordem linguística ou meramente gramatical, mas de analisar como as mulheres sofrem uma exploração particular, ainda mais intensa do que a dos homens negros, situação que atende diretamente aos interesses da classe dominante. Da mesma forma que é uma reflexão para a questão étnico-racial. O etnicismo/racismo é também um dos elementos fundamentais para desvelarmos os mecanismos de dominação e exploração de classe. Esse entendimento da heterogeneidade de classe possibilita às mulheres engendrar um contrapoder ou táticas que se traduzem em práticas reivindicatórias diferenciadas e autônomas, desfazendo a centralização e a hierarquização que tornam invisíveis as formas de resistência de uma parte da classe trabalhadora, até mesmo porque "as formas de submissão e revolta são atravessadas sempre pelas relações de gênero e pela divisão sexual de trabalho" (SOUZA-LOBO, 2011, p. 98), o que torna essas dimensões indispensáveis para a produção de estratégias coletivas de enfrentamento.

Entretanto, o que os nossos achados sugerem, ainda que não priorizem a interseção gênero-raça/etnia-classe e outros marcadores, é que a equidade de gênero e o reconhecimento das mulheres como iguais aos homens pode ser uma, dentre muitas peças importantes, o quebra-cabeça da desigualdade de gênero.

Desse modo, parece claro que as discriminações não são apenas atribuídas a sujeitos específicos – mulheres, negros (as) -, mas um problema dos negros na classificação racista e, portanto, de toda a classe, porquanto, "o problema da mulher

sempre foi um problema dos homens" (BEAUVOIR, 1980, v. 2, p. 37), afinal, não existe nenhuma questão que afete a mulher negra e não seja, igualmente, uma questão social mais ampla, uma questão de interesse vital para o movimento revolucionário, pela qual homens e mulheres negros devam lutar.

Cada uma das particularidades estruturantes da classe – sexo, raça/etnia, combinadas ou não, imprimem determinações e implicações diferenciadas para as mais diversas frações que compõem a classe trabalhadora (SAFFIOTI, 1979), em que mulheres brancas ganham salários inferiores aos dos homens brancos e superiores aos das mulheres negras e aos dos homens negros. Para a autora, há uma hierarquia nítida que revela desigualdades no interior de uma mesma classe, que segura a ordem: homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras.

No caso particular de Moçambique, 96% das mulheres ativas são trabalhadoras do setor informal, portanto, somente 4% são ativas formalmente empregadas pelo governo ou pelo setor privado. A sua maioria trabalha na produção agrícola de subsistência (83,9%), seguida pelo comércio e indústria hoteleira, serviços empresariais e administração. Elas auferem de um número inferior de escolaridade média e são desfavorecidas no acesso à formação técnica e menos representadas no ES, limitando, desse modo, o seu acesso a empregos formais, cabendo-lhes quando muito, aceitar empregos inferiores secundários, com planos de carteira inferiores (USAID, 2014). A população assalariada é de 13,3%, os homens ocupam 19% dos postos formais e as mulheres 3,9%; enquanto a taxa de desemprego nos homens é de 14,7% e nas mulheres de 2,7% (INE, 2009).

Não somente uma particularidade de Moçambique, Casimiro (2014) refere que ao nível mundial, em 2008, por exemplo, entre 150 chefes de estado, 7 eram mulheres e entre 192 chefes de governo dos Estados-membros das Nações Unidas, 8 eram mulheres. De modo geral, somente 16% dos cargos ministeriais de todo o mundo eram atribuídos a mulheres; em todo o mundo, as mulheres ocupam raramente mais de 1 ou 2% dos postos de direção e menos de 5% dos chefes de Estado, dos presidentes e diretores gerais das grandes empresas e dos dirigentes de ONGs são mulheres.

Outro aspecto observado nos nossos achados é que a teorização e o direcionamento do desenvolvimento das pesquisas continuam sendo em grande parte impulsionados externamente, exceptuando algumas pesquisadoras mais proeminentes/notórias no campo dos estudos de gênero (CASIMIRO, 2014; MENEZES; GASPARETTO, 2020; OSÓRIO, 2013). O gênero é a categoria fundamental de

desigualdade em todos os contextos, o que ofusca outras formas de relações entre mulheres e homens, entre mulheres e homens entre si.

Portanto, há a necessidade de construir capacidade intelectual e institucional estratégica para a libertação das mulheres, buscando entendimentos mais localizados e relevantes das relações de gênero, cada uma nos seus mundos distintos. "É claro que as feministas na África precisam ser globalmente informadas e localmente fundamentadas e capazes de trabalhar em vários *sites* institucionais, se quiserem ser eficazes" (MAMA, 2011, p. 18. Tradução nossa).

A feminista africana propõe trabalhar em direção a uma série de mobilizações interconectadas e alianças, assim como em alto nível de capacidade analítica e estratégica que combine experiências adquiridas localmente com a perspicácia no plano internacional, porquanto, "as feministas que gastam tempo fazendo trabalho intelectual têm a responsabilidade de resistir ao isolamento acadêmico e permanecer conectadas aos movimentos de maneiras que permitam que as ideias desafiem o poder" (MAMA, 2002, p. 8).

Nesse contexto, destacam-se proeminentes intelectuais africanos/as que produzem pesquisas onde a endogeneidade leva a rupturas epistemológicas nos estudos de gênero, culturais, educacionais e africanos, em geral, os quais servem de sustentação para as acadêmicas e acadêmicos moçambicanas/os e africanas/os, demandando em um processo de reflexão afrocêntrico. Destacam-se a antropóloga nigeriana Ifi Amadiume (1997), a socióloga Oyeronke Oyewumi (1997), Molefi K. Asante (1980, 2009, 2016), dentre outros, os quais têm oferecido suporte epistemológico aos/às outros/às pesquisadores/as de estudos africanos, culturais, de gênero, de educação em África, com vistas a enfrentar o desafio da recuperação intelectual e rupturas nos discursos globais. Os esforços desses/as intelectuais levaram a teorizações sobre a "matrifocalidade", sociedades "matricentristas" e "Afrocentricidade" para a compreensão das relações de gênero, questões de identidade, educacionais e, em particular, um entendimento desde a África sobre a tarefa política da luta por igualdade entre os sexos.

Nessa direção, bell hooks (1995) chama a atenção para a análise dessa contradição em sociedades alicerçadas sobre os sistemas de racismo, sexismo e do capitalismo. Para a autora, há que considerar como os corpos femininos são produzidos historicamente, assim como as diversas experiências culturais entre e das mulheres, particularmente no ato de amar. É na tentativa de desfiar essas hierarquias sociais que as teorias do feminismo negro, por exemplo, possibilitam entender como certas realidades e sistemas

classificatórios de mundo são modificados e ressignificados nas várias experiências das mulheres.

Quanto ao campo do ES, o levantamento bibliográfico realizado nos sites das IES moçambicanas, assim como em revistas estrangeiras e nas bibliotecas da UP, UEM, UniZambeze, no Centro de Coordenação de Assuntos de Gênero não foi possível identificar a existência de produção acadêmica sobre o acesso e a permanência da mulher no ES, tomando acesso e permanência como faces da mesma moeda. Embora parte significativa dessa produção se refira às desigualdades no acesso ao ES, na perspectiva de gênero e como um direito de todos e todas (ANTÓNIO, HUNGUANA, 2014; GONÇALVES, 2018; LANGA, 2014; NERUA, BERNARDO, CHINGORE, 2015, dentre outros) não aprofundam como aspectos dessa desigualdade temas como rural-urbano, relações de gênero e suas interseccionalidades. O acesso é tratado como se de uma única unidade de análise fosse somente à luz do plasmado nos instrumentos governamentais.

Porém, há um acesso diferenciado de homens e mulheres aos recursos, homens e mulheres brancas. Por outro lado, membros de certos grupos familiares compartilham uma quantidade proporcionalmente maior de recursos de terra do que os homens negros e mulheres negras. Portanto, há uma diferença entre a discriminação por privilégio e proteção e discriminação por privação e exclusão.

A dificuldade de encontrar bibliografia mais aprofundada sobre gênero no ES, em Moçambique, enquadra-se no fato da questão de gênero não ser, geralmente, abordada, neste subsistema, como um problema da mesma maneira que ela é abordada nos outros níveis de ensino que o antecedem, pois as políticas de gênero e educação são mais favoráveis à educação inicial das meninas.

As pesquisas visitadas indicam uma investigação de docentes universitários/pesquisadores/as mais voltada para o acesso de meninas e rapazes nos anos iniciais de escolaridade (SILVA, 2007; LUCAS, 2015; SILVA, 2013; USSENE, 2017; GUERRA, 2014; TUEDTEN, PAULO, TUOMINEN, 2009, dentre outros) e consideram o aspecto cultural, a dominação patriarcal, o aspecto econômico, aliados ao preconceito da "sociedade tradicional" que coloca a mulher no espaço doméstico, como marcas distintivas e condicionam ou não o acesso à educação das meninas/mulheres e dos rapazes provenientes de meios sociais mais modestos, particularmente aqueles/as que vivem em regiões rurais.

Por exemplo, na definição das políticas com base nas decisões tomadas na Conferência de Dakar, em 2000, de alcançar a Educação Para Todos (EPT) e no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio o governo Moçambicano "compromete-se a providenciar educação primária a todas as crianças em idade escolar até 2015"; a "observar o princípio da paridade de gênero na educação primária até a quinta classe em 2005" (RELATÓRIO, 2013, p. 11) sem se ferir aos níveis subsequentes.

Como demonstra o campo de estudos de gênero em Moçambique, a investigação sobre os problemas das mulheres vem se consolidando, desde a década de 1980 e mais incisivamente na de 1990, especialmente com a adoção de uma economia mais voltada para o mercado, com discursos oficiais que enfatizam a presença da mulher no espaço público (ES, mercado de emprego formal, parlamento, espaços de decisão, etc). Esses discursos têm sido uma constante, com uma tônica de incentivo que levem à emancipação da mulher. Uma tendência vinda com a independência (1975), por forma a possibilitar um acesso massivo à educação, à alfabetização, ao emprego formal das mulheres.

Nesse mesmo contexto, surgem projetos feministas ou da luta pela emancipação da mulher e assiste-se a uma explosão de associações feministas em Moçambique, financiadas por ONGs, particularmente pelo BM e FMI. É o patriarcado-racista-capitalista em sua nova roupagem se impondo e tirando mais-valia – o capital – à classe trabalhadora, particularmente às mulheres sempre vítimas da história.

O BM e o FMI, contudo, só concedem verbas a projetos com recortes de gênero, sendo este conceito mais ideológico do que a categoria patriarcado, na medida em que a ideologia vincula-se aos interesses dos financiadores (SAFFIOTI, 2004). Esse fato, porém, implica um significativo prejuízo à autonomia, mediante relações de dependência/subordinação, travestidas no discurso de parceria, fragmentando, de igual modo, a luta das mulheres em decorrência da concorrência entre ONGs na disputa pelos investimentos.

A luta contra o patriarcado tanto no espaço público quanto no privado e livre determinação sobre o corpo foram sendo substituído por um discurso mais ameno e programático e por intervenções passíveis de serem financiadas pelas agências do Estado (NOVELINO, 2006). Em decorrência disso, assumiram papéis esperados pelas agências: serem órgãos de advocacia de políticas e serviços públicos e pelo Estado. As lideranças das ONGs acabam por ficar mais preocupadas em ajustar seus projetos às exigências ou expectativas das agências do que atender aos interesses das mulheres com/para as quais trabalham.

Nessas circunstâncias, embora o feminismo seja supostamente representante dos interesses das mulheres, na prática, esse feminismo está mais vinculado aos interesses de seus financiadores, pois são eles que definem e determinam as áreas e a forma de atuação e até mesmo a linguagem a ser usada. Na qualidade de representantes do grande capital, esses financiadores acabam materializando uma nova estratégia de ofuscar o antagonismo de classe e mantém sob controle os movimentos sociais. Portanto, não foi à toa que na Conferência de Pequim, realizada em 1995, segundo Falquet (2006), o conceito gênero triunfou. A nova tendência da institucionalização do feminismo

Cobre parcialmente o feminismo de setores populares. Na verdade, pela mudança progressiva que acompanha o agravamento da crise econômica nos anos 1980, o discurso do feminismo de setores populares transformou as mulheres dos setores populares em mulheres pobres, depois em pobres mulheres, a quem é urgente fornecer soluções imediatas e, se possível, orçamentos, políticas, leis. Por trás de um discurso de responsabilidade para a realidade social, os novos promotores de ONGs se especializaram, seguindo de alguma forma a virada humanitária e às vezes imediatista do resto do setor das ONGs. Elas, enato, se misturam com mulheres e homens, geralmente de pele clara e classes favorecidas, que também adotaram um vocabulário de gênero sem nunca ter sido feministas e se tornaram ferozes defensores [as] da estabilidade da ordem (FALQUET, 2012, p. 108).

Entretanto, esse processo não foi homogêneo, mas cheio de contradições das quais há focos de resistência. A pressão internacional permite o avanço dos direitos das mulheres, acompanhado de uma atenuação da radicalidade dos movimentos feministas que se posicionam como associações a serviço das mulheres.

Outro aspecto tem a ver com a teorização e o direcionamento do desenvolvimento das pesquisas que continuam sendo, em grande parte, impulsionados externamente. A maioria dos trabalhos realizados sobre África refletem referenciais eurocêntricos. Isso faz com que o ES global se estruture de forma altamente desigual, onde as universidades e sistemas acadêmicos poderosos - designados "centros" - têm sempre dominado a produção e a distribuição do conhecimento, tornando as instituições e sistemas fracos com poucos recursos e padrões acadêmicos baixos – designadamente "periferias" – tendencialmente dependentes deles (ALTBACH, 2007).

Em consequência disso, essa disparidade de recursos e meios coloca em cheque a lógica e a sustentabilidade que caracteriza o ES global e induz ao surgimento de uma espécie de neocolonialismo educacional sob a capa de assistência técnica na área científica, intercâmbios e bolsas de estudos, em troca de uma liberalização de políticas

educacionais dos mesmos poderosos, camuflado de discursos de expansão, equidade de gênero, dentre outros.

Tendo constatado essa tendência em suas pesquisas, Meneses (2016), Dias (2012) recomendam que a academia moçambicana deve superar o deslocamento para o Ocidente e para a Região e centrar o seu currículo no País, porém, isso não significa a rejeição do que vem do mundo globalizado e da região da África em que está localizado e nem optar por um currículo isolado de outras partes do mundo, pois se perderia a riqueza do patrimônio científico universal.

Como dissemos anteriormente, é fundamental que pesquisadoras/es, acadêmicas/os africanos/as desloquem o seu olhar de dentro para fora, ou seja, um olhar que coloca a África como um lugar, também, de construção histórica e de conhecimento e os africanos como agentes de ação, mudança, transformação, dotados de cultura e de ideias.

Ressaltemos, também, que a maioria parte dos estudos sobre o ES refere-se à predominância de interesses privado-mercantis que dominam as políticas públicas do subsistema, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, denunciando a situação das desigualdades de acesso e de gênero, o que exclui e marginaliza as massas populares, porquanto, a maior parte das IES africanas deparam-se com dificuldades de conciliar as pressões do mercado e a massificação do acesso ao ES, aumentando as percepções de injustiça social e exclusão nos que não podem pagar por ele (St. JOHN, 2006). Se o objetivo primordial do ES global dominado pelas universidades do centro é o de obter lucro, as universidades da periferia têm como missão prioritária responder aos desafios que lhes são imputados e abertos pela crescente demanda do seu acesso nos seus países.

Dessa forma, os/as autores/as procuram combinar Estado e mercado, regulação e iniciativas privadas, fiscalização e liberdade de atuação com responsabilidade, honestidade de forma normalizada e legislada de funcionamento do ES e de suas instituições. Da mesma forma, procuram colocar em igualdade de circunstâncias as IES públicas e privadas na concorrência e competitividade, retirando a politização institucional, a instrumentalização das universidades públicas em função de agendas da governação de cada momento, confluindo suas ideias no denominador comum da defesa e construção da qualidade do ensino e das instituições e das relações entre o ES e a investigação, como forma de melhor desenvolver o país, contribuir para uma crescente equidade social, facilitando a mobilidade através da aproximação de possibilidades de

acesso ao ES, assim como da redução de protecionismos que introduzem desigualdades de oportunidades e mesmo injustiças.

Por exemplo, a primeira e maior IES e a segunda, a UEM e a UP, respectivamente, para o período de 2000-2010, através de seus planos estratégicos, definiram como objetivo principal permitir que não se guiassem por planos “ad hoc” que procurassem responder pontualmente a demandas resultantes dos planos de desenvolvimento do Governo, tomando como base a Política Nacional da Educação (SNE, Lei 4/83) que sublinhava como eixos fundamentais a acessibilidade, a equidade e a relevância do ensino.

Esses planos estratégicos inspiraram-se nos PEES, 2000 e 2012, respectivamente, concebidos pelo governo e defendem a participação e o acesso equitativos [...], a resposta às necessidades da sociedade moçambicana [...]. Estes documentos assumiram como desafios o aumento de acesso e equidade regional e de gênero, a diminuição de custos unitários por estudante e a melhoria da eficiência interna do subsistema como um todo (PEES, 2012).

Entretanto, esses objetivos parecem longe de se tornarem realidade. Uma clara evidência do distanciamento entre os valores proclamados e os valores reais, particularmente se considerarmos que dos 27.909.798 de habitantes, em Moçambique, a maioria vive em área rural (66,6%) e o restante em área urbana (33,4%). Cerca de 38,6% da população em idade compreendida entre os 6-17 anos de idade está fora da rede pública de ensino, sendo 38,8 mulheres e 38,4 homens (INE, 2017, p. 45).

Para melhor entendermos isso, basta olharmos para o índice de analfabetismo que parece ter caminhado a passos lentos no período de 10 anos (em 2007, a taxa de analfabetismo³⁴ para homens era de 34,6% e 64,2% para mulheres; em 2017 reduziu para 27,2% para homens e 49,4% para as mulheres – INE, 2017), sendo que as mulheres continuam a liderar esses números e o mesmo se aplica de acordo com a área de residência –urbano/rural. Conforme o censo populacional de 2017 as mulheres que residem em regiões rurais são as que menos se beneficiam de qualquer nível de escolaridade (62,4% contra 25,7% de mulheres que vivem em áreas urbanas).

Quanto à percentagem da população por nível superior concluído, o Instituto Nacional de Estatística indica que de 2007 até 2017, a percentagem de homens com nível superior concluído é de 60,9% em desfavor das mulheres com 39,1% em todo o país.

³⁴ O Instituto Nacional de Estatística considera taxa de analfabetismo a percentagem de pessoas com 15 anos e mais de idade que não sabem ler nem, escrever.

Contudo, existem estudos que apontam, fundamentalmente, para as formas de empoderamento da mulher, combate à violência. Isso remete ao grande desafio que o ES moçambicano e a comunidade intelectual no país têm em direção aos estudos sobre o acesso e a permanência da mulher, pondo em prática os discursos do dia sobre a equidade de gênero nesse subsistema de ensino.

Outro aspecto observado, embora não faça parte do interesse desta pesquisa, mas que possa ser desenvolvido em futuras pesquisas por outros/as pesquisadores/as, foi a publicação massiva em revistas internacionais ou estrangeiras, deixando claro que existe uma relação direta que condiciona, de certo modo, o entendimento da comunidade científica e acadêmica moçambicana de que a publicação em revistas internacionais traz prestígio. Corroborando com esta ideia, Zimba, Waete e Mussagy, (2016) referem que a publicação em revistas internacionais tem sido vista pela comunidade acadêmica e científica moçambicana como indicador importante na avaliação de projetos de financiamento a nível internacional.

Para os autores, associado ao prestígio, as revistas nacionais apresentam problemas críticos: (i) estruturais; (ii) ausência de recursos humanos capacitados em matérias editoriais, nos seus diferentes níveis - editores científicos, revisores interessados em prestar seu apoio, pessoal técnico de suporte às diferentes atividades pertinentes para o funcionamento do sistema todo -; (iii) funcionam, na maioria dos casos, de forma amadora e; (iv) improvisado nos procedimentos editoriais (ZIMBA, WAETE e MUSSAGY, 2016, p. 196). Na mesma direção, o PEES (2012) reconhece que a investigação realizada pelas IES é ainda incipiente e de baixa qualidade, culminando em teses, dissertações, TCCs e relatórios de pouca circulação.

1.5. Políticas públicas e legislação para a promoção de gênero em Moçambique

A igualdade de gênero tem sido apontada como uma das principais prioridades do governo moçambicano e, por isso, garantida pela Constituição da República de Moçambique - CRM (2004). No artigo nº 36 sobre o "Princípio de igualdade de gênero" do capítulo referente aos objetivos fundamentais do Estado, em particular da promoção e defesa dos direitos e da igualdade dos cidadãos perante a lei, a CRM aponta que o homem

e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida: política, econômica, social e cultural.

Em Moçambique, os debates sobre os direitos humanos, surgidos em contextos históricos diferenciados, são determinados por filosofias assentes em pressupostos contrários, porém, os processos decorrem a partir de uma evolução de direitos civis e direitos políticos e, posteriormente, direitos sociais, econômicos e culturais, adotados pelas Nações Unidas como primeira e segunda geração de direitos (baseando-se no direito individual) e os direitos de terceira e quarta geração de cariz coletivo, referindo-se expressamente a questões como meio ambiente e desenvolvimento.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*, no seu artigo 2, define que “todos os seres humanos têm os direitos e liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, seja de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, de origem social ou de nacionalidade, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”. Contudo, apesar das conquistas alcançadas pelos movimentos de mulheres e de homens, no que respeita à luta pela igualdade civil e política entre os dois sexos, a questão que continua a colocar-se, tanto ao nível das percepções sociais como dos dispositivos legais, indica que o modelo da igualdade assenta no pressuposto do humano ter como paradigma o homem, ou seja, não ser tomada em conta na elaboração dos dispositivos legais a discriminação contra as mulheres e as suas raízes estruturais.

Assim, os espaços de socialização primária - como a família e a escola-, na concepção de Osório e Silva (2018), ao construir hierarquias discriminatórias, não só deixam de ser questionados como fontes de desigualdade, mas também transpostos para o espaço público (incluindo o da produção legislativa e de políticas públicas), passando a ser legitimados.

Procurando garantir a igualdade entre mulheres e homens “o Estado Moçambicano passa a ser signatário de diversas convenções internacionais e regionais relativas aos direitos humanos das mulheres, na busca do reforço de princípios e práticas da igualdade de gênero, dando mais ênfase aos que fazem referência ao direito e à educação e desenvolvimento humano (EGSEDH³⁵, 2016, p. 4).

Em 1979, o Estado moçambicano aderiu à Convenção das Nações Unidas para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Mulheres (CEDAW). A CEDAW estimula, portanto, os Estados a adoptarem mecanismos que eliminem a

³⁵ EGSEDHE - Estratégia de Género do Sector de Educação e Desenvolvimento Humano, concebido para o período 2016-2020.

discriminação e a violência contra a mulher, no que respeita à igualdade de oportunidades no acesso ao mercado, trabalho e educação. Saliente-se ainda a clareza na formulação de como algumas práticas ainda vigentes no mundo, como é o caso do acesso à educação superior por mulheres rurais, constituem um constrangimento para a igualdade de gênero.

É de referir, também, a II Conferência Internacional dos Direitos Humanos realizada em Viena, em 1993; a Conferência da População realizada na cidade do Cairo, em 1994 e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1995, em Beijing, e a respectiva Plataforma de Ação; as declarações relativas à Igualdade de Género e Promoção do Estatuto das Mulheres, a nível do Continente Africano e da Região, respectivamente na União Africana e na SADC.

A Conferência sobre os Direitos Humanos de Viena (1993) reconhece a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, tomando as mulheres como sujeitos de direitos, identificando que “embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem os seus sistemas políticos, econômicos e culturais”.

A Conferência da População realizada na cidade do Cairo, em 1994, enfatiza o reconhecimento de dimensões como a educação e a saúde e outros recursos não hierarquicamente dispostos na matriz do desenvolvimento humano, corresponde a um enorme avanço no que respeita à definição alargada de direitos humanos, contribuindo para o banimento de fraturas entre direitos considerados mais importantes do que outros. O acesso a recursos e a alteração das relações de poder que escusam as mulheres de participarem na tomada de decisão e na regulação de políticas é definida como a estratégia principal para se atingir uma real igualdade e equidade de direitos, identificando como uma das ações fundamentais a eliminação de toda a prática discriminatória, estimulando a mulher a estabelecer e a realizar os seus direitos, inclusive os relativos à saúde reprodutiva e sexual.

A Plataforma de Ação como resultado da Conferência de Beijing, realizada em 1995, com base no reconhecimento da permanência das desigualdades de gênero compromete os 189 signatários a eliminar as barreiras que persistentemente mantêm as hierarquias de gênero, estimulando a criação de mecanismos que permitam o acesso à educação e formação. É importante destacarmos ainda o reconhecimento, pela Plataforma, que a discriminação contra as meninas e mulheres se inicia na infância

percorrendo todo o ciclo de vida, com menos acesso à saúde e educação, sujeitas à exploração sexual que se traduz no incesto, na prostituição, no “infanticídio feminino e na seleção pré-natal do sexo, mutilação genital e casamento prematuro”.

No ano 2000, Moçambique tornou-se signatário dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, e o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA)³⁶, contém objetivos dirigidos à igualdade de gênero, com especial destaque na educação e na saúde (UNFPA, 2006).

Foi no âmbito da Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT), realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, que se discutiu a necessidade de inclusão de gênero (mulher) na educação. No seu artigo 3 sobre universalizar o acesso à educação e promover a equidade lê-se, o seguinte:

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (EPT, 1990, p.4).

Ademais, a Conferência de Beijing, realizada em 1994, serviu para reforçar a ideia da igualdade de gênero como uma questão política e dos direitos humanos, que na luta pela igualdade de gênero, encorajou aos governos a garantir pelo menos 30% de participação feminina nos lugares de tomada de decisão, em todos os setores da sociedade (RELATÓRIO, 2013).

Hyde e Mysk (2000) afirmam que, em 2000, realizou-se uma nova conferência Mundial de Educação Para Todos, em Dakar, no Senegal que avaliou e retomou os princípios da Conferência de Jomtien, dando novamente, atenção especial à educação das meninas e ao *gender gap*. Entre os 6 objetivos da Educação Para Todos, estabelecidos no Fórum Mundial de Educação em Dakar, em 2000, está o alcance da paridade de gênero e igualdade no setor da educação e servem de base para as intervenções no âmbito da igualdade de gênero.

No entanto, apesar dos esforços e compromissos políticos adoptados pelo governo moçambicano, os indicadores socioeconômicos registram altos índices de disparidades e

³⁶ O Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARPA) é o documento da estratégia do Governo de Moçambique e seus parceiros para o desenvolvimento econômico e social e reflete os compromissos tanto do Governo como dos seus parceiros (MEC, 2006).

desequilíbrios de gênero, mostrando mesmo tendência para o agravamento em alguns casos (UNFPA, 2006), ou seja, em meio a todas as políticas públicas adotadas para o empoderamento da mulher, os níveis de discriminação ou injustiças contra ela parecem revelar-se elevados.

No mesmo âmbito da avaliação dos mecanismos de promoção dos direitos da mulher, a UNFPA (2017) analisou a situação relativa à saúde sexual e reprodutiva, introduzindo variáveis que mostram claramente como o acesso à saúde sexual e reprodutiva deve ser vista em articulação com acesso a recursos, como educação e emprego, taxas de prevalência de extrema pobreza e práticas culturais que contribuem para manter padrões de desigualdade no que respeita ao exercício de direitos. São destacadas como dimensões importantes da diferença, a desigualdade de gênero, salientando-se os direitos sexuais e reprodutivos como nucleares para se alcançar um desenvolvimento sustentável.

Os índices de desigualdade de gênero no acesso à educação, emprego, em particular, têm a ver com a falta de políticas eficazes na promoção de direitos, como a permanência de práticas sociais e culturais que mantêm as mulheres numa condição de desigualdade e com um limitado acesso à informação³⁷.

Nesse contexto, como forma de minimizar/responder os compromissos políticos, Moçambique tem levado a cabo iniciativas e ações³⁸ que promovam a consciência de gênero ao nível das instituições do Estado e da sociedade em geral. Tais iniciativas têm em vista conferir mais poder às mulheres. Para o efeito, o governo criou um ministério com um mandato específico para as questões da mulher, o Ministério da Mulher e da Ação Social. Este Ministério, através da Direção Nacional da Mulher, tem a missão de conduzir os esforços multissetoriais destinados a promover a igualdade de gênero.

³⁷ Tendo em conta a situação da pobreza em muitos lugares do Continente Africano, o relatório da UNFPA (2017) mostra os efeitos que a educação exerce no número de casamentos prematuros e partos precoces: por exemplo, na África Subsariana e Ásia Ocidental, se todas as meninas concluíssem o ensino secundário, mais de 60% não se casaria prematuramente, quase 59% não teria gravidezes precoces e 48% teria menos filhos, contra 14%, 10% e 13% das que só concluíssem o ensino primário, constatando-se simultaneamente que 88 milhões das gravidezes nos países em desenvolvimento não são intencionais. Por outro lado, se 7,3 milhões de gravidezes nos países em desenvolvimento são de meninas com menos de 18 anos, 1,1 milhão são de meninas com menos de 15 anos. Portanto, a avaliação do relatório do UNFPA evidencia que quanto mais alto é o nível da educação menor é o risco de gravidezes precoces, por exemplo.

³⁸ Preparação dos funcionários da administração pública, a todos os níveis, para a integração da óptica de gênero nos planos e orçamentos do Governo; Reforço da capacidade do MMAS para fazer estudos, investigação e análise de dados desagregados, em particular sobre gênero e HIV/SIDA; Revitalização das estruturas multissetoriais, a nível central e provincial, envolvendo membros do Governo ao nível mais alto como: Grupo Operativo para o Avanço da Mulher, posteriormente extinto para dar lugar ao Conselho Nacional para o Avanço da Mulher (UNFPA, 2006, p. 12).

Na mesma direção, em 2000 surge o Plano Nacional para o Avanço da Mulher (PNAM), elaborado pelo Ministério da Mulher e da Ação Social (MMAS), tendo resultado, segundo RELATÓRIO (2013, p. 9), "na criação de unidades de gênero em vários setores de trabalho" e, mais tarde, foi criada a Política Nacional de Género e sua Estratégia de Implementação (PGEI), a 14 março de 2006 e a 31 de março de 2009 foi aprovada a Estratégia de Género para a Função Pública (EGFP), para o período 2009-2013.

Entretanto, no âmbito da educação, segundo o RELATÓRIO (2013, p.11), a primeira Estratégia de Género da Educação 2004-2008 surge como resultado dos "compromissos assumidos pelo governo de Moçambique, no âmbito da Conferência de Dakar em 2000", de alcançar a Educação Para Todos (EPT) e no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, nos quais o governo "compromete-se a providenciar educação primária a todas as crianças em idade escolar até 2015"; a "observar o princípio da paridade de gênero na Educação Primária até a quinta classe em 2005" e a conseguir o mesmo em todo o sistema até 2015.

As conferências internacionais realizadas, ainda na década de 1990 e as subsequentes, das quais Moçambique é signatário, também enaltecem a necessidade de elaborar políticas do gênero para a inclusão da mulher na educação e nas demais áreas de modo a evitar a sua discriminação. Com o despertar das consciências e em contraposição ao de pensar e de agir, que via na mulher um ser socialmente inferior ao homem, surgiram diversos movimentos de emancipação da mulher e de defesa da sua dignidade.

É nesse contexto que se circunscrevem as diversas conferências da ONU, realizadas nas duas décadas: a Conferência de Beijing realizada em 1995, a Declaração do Género da SADC (1997), a Declaração Solene de Género em África (2004), o Protocolo Opcional da Carta Africana sobre os Direitos Humanos e dos Povos Relativos à Mulher (2005) e o Protocolo da SADC sobre o Género e Desenvolvimento assinado em 2008 e ratificado a 29 de junho de 2010, visando contrariar todo o tipo de discriminação e injustiças contra a mulher.

Com base nessas conferências, fica claro que a emancipação da mulher através da educação é a base que lhe permite o acesso aos lugares decisórios e a sua contribuição consciente e responsável no desenvolvimento da sociedade. Através da educação, a mulher pode defender-se de todos os aspetos que ofuscam a sua dignidade. Nesse contexto, a União Africana lança, em 2015, a Agenda 2063 "A África que queremos", tendo em vista, entre outras finalidades, a erradicação da pobreza, a igualdade de gênero,

a melhoria no acesso e qualidade da educação, a sustentabilidade do meio ambiente e o aumento da capacidade do Estado para levar a cabo uma política que alie crescimento econômico com desenvolvimento social.

Podemos nos referir quanto ao Continente Africano: i) a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos adoptada pelos Chefes de Estado membros da Organização da Unidade Africana, em 1981; ii) a Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da Criança, aprovada, em 1991 e ratificada por Moçambique, em 1998 e, iii) o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos relativo aos direitos das mulheres em África, aprovada em 2003 (ratificado por Moçambique pela Resolução nº45/10), que reconhece a inequidade de género prevalente no Continente e define a necessidade de se adoptarem medidas de protecção dos direitos humanos das mulheres.

Subsequentemente, em 2010 foi aprovado pelo Conselho Executivo da União Africana o Plano de Acção de Maputo para a Operacionalização do Quadro de Política Continental para a Saúde, Direitos Sexuais e Reprodutivos, com o objetivo de universalizar o acesso à informação e aos cuidados de saúde sexual e reprodutiva, simultaneamente à criação de condições e contextos favoráveis do combate às práticas culturais danosas ao exercício dos direitos humanos.

Por sua vez, Moçambique elaborou políticas públicas e legislação de protecção e defesa das mulheres e crianças, em consonância com as decisões adoptadas a nível das Nações Unidas e da União Africana, para além de constituídas organizações da sociedade civil e redes que visam a protecção das crianças, jovens e mulheres, desenvolvidas acções de advocacia para a avaliação e aplicação de legislação favorável aos direitos humanos das mulheres, como é o caso da Lei Contra a Violência Doméstica (Lei nº 29/2009). Foi igualmente constituída uma coligação contra os casamentos prematuros que visa à produção de legislação especial e a organização de acções de desencorajamento junto das comunidades.

Já o segundo Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2007-2009), mantendo as mesmas áreas de atuação, enfatiza a necessidade de transversalizar as acções que visam reduzir as assimetrias do poder entre mulheres e homens, nomeadamente: o envolvimento de mulheres na tomada de decisão na vida pública e privada, tendo resultado na promulgação da Lei contra a Violência Doméstica.

O Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2010-2014) articula as estratégias definidas nos dispositivos e mecanismos existentes no Plano Operacional do Programa do Governo, no Plano de Acção para Redução da Pobreza e no Plano Económico e Social

e Orçamento do Estado, portanto, apresentando quatro temas principais: desenvolvimento econômico, capital humano, governação e mecanismos institucionais para o avanço da mulher.

No contexto das políticas e instrumentos reguladores para a igualdade de gênero, as maiores críticas que podemos fazer às estratégias de gênero para a educação é o fato de tomar o homem e a mulher como categorias abstratas; a não distinção de contextos como o rural e o urbano. O que revela a falta do reconhecimento das assimetrias regionais e étnicas/raciais. Outra constatação é que as estratégias de gênero não se referem suficientemente a fatores como a pobreza extrema que afeta desigualmente as mulheres. Assim, fica evidente que as expectativas criadas com a abordagem inicialmente feita pelos documentos a propósito das assimetrias de gênero não se refletem nas propostas de atividades e indicadores.

Há ausência de articulação entre a caracterização da situação das mulheres relativamente à educação e à incorporação de ações estratégicas que permitam a alteração, não apenas do acesso das mulheres ao ES, mas, simultaneamente, de um aumento de controlo sobre a sua escolarização. O que se pode inferir disso é que os discursos dos agentes do Estado moçambicano, que exercem funções chave na implementação da estratégia de gênero nos vários setores, combinam inquietações e ambivalências no tocante aos grupos alvo prioritários, assim como sobre a caracterização dos obstáculos que impedem as mulheres de aceder a direitos e as ações a desenvolver, resultantes da “neutralidade” de gênero que coloca mulheres e homens em patamares iguais no acesso a direitos e da compatibilização entre direitos e práticas culturais que as consideramos nocivas à realização dos direitos sociais das mulheres.

Contudo, esta fragilidade estrutural não obvia a necessidade de uma estratégia. O desafio é encontrar políticas que criem espaço e incentivos necessários para libertar o potencial criativo dos recursos disponíveis, via participação na procura de soluções para os problemas sociais, porquanto todo o ser humano é um recurso.

É nesse contexto que procuramos interpretar as políticas públicas do setor da educação, em particular do ES, os impasses que enfrenta na definição e implementação de políticas para o acesso e permanência das mulheres rurais no ES e as respostas que produz, salientando as ambiguidades entre intenções e práticas. Para isso, é relevante entender como é que os discursos sobre direitos humanos, particularmente das mulheres, são expressas nas orientações programáticas e como se compatibilizam ou não entre si e entre diferentes e diversos discursos produzidos nas várias fontes de poder. Por isso

mesmo, há que atentar para o pressuposto essencial das metodologias propostas de textos em pesquisa histórica, o de que um documento "é sempre portador de um discurso que não pode ser visto como algo transparente" (CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 375).

Porquanto, ao debruçar-se sobre um documento, o/a historiador (a)/pesquisador (a) deve sempre atentar para o modo através do qual se apresenta o conteúdo histórico que pretende examinar, quer se trate de simples informação, quer se se trate das ideias, do pensamento político, das mentalidades e da cultura, o conteúdo histórico que se pretende resgatar depende muito da forma do texto: "o vocabulário, os enunciados, os tempos verbais; em suma, o/a pesquisador/a deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social" (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 377).

No funcionamento de uma sociedade nada é estranho ao sentido: "o sentido está em toda a parte", do mesmo modo que o "ideológico e o poder estão sempre em toda a parte" (VERÓN, 1981, p. 192), de tal sorte que todo o fenômeno social é susceptível de ser lido em relação ao ideológico e em relação ao poder. Ou seja, as condições de produção de um discurso têm a ver com o ideológico, com os valores sociais da sociedade que o produz, ao passo que as condições de reconhecimento dependem do poder, isto é, das instâncias capazes de legitimar ou não a sua aceitação na sociedade.

1.6. Movimento feminista em África: seus pressupostos ontológicos

Os estudos sobre a mulher têm estado presente em diferentes épocas da história da humanidade e têm sofrido transformações nos últimos tempos, com vista à incorporação da categoria gênero no contexto de uma vontade coletiva de lutar contra a opressão específica experimentada pelas mulheres. Para Soihet e Pedro (2007), a História Oficial atribui um carácter universal ao sujeito histórico representado na categoria homem, mantendo a mulher numa posição inferior, dentro de uma hierarquia, não havendo, portanto, lugar para a mulher.

Nesse contexto, gostaríamos de salientar que as temáticas dos estudos feministas e de gênero estão associadas a três grandes fases comumente referenciadas e compreendem momentos históricos distintos (CARLI; CONRADI, s/d): fase universalista, humanista ou das lutas igualitárias pela aquisição de direitos civis, políticos e sociais, onde se reivindicava uma história que contemplasse as mulheres sem, contudo, questionar a forma como essa história era construída; a fase diferencialista e/ou

essencialista das lutas pela afirmação das diferenças e da identidade, onde se denunciava a opressão das mulheres pelos homens, resultando num mundo dicotômico: homens vs mulheres, visando à inversão de papéis sobre o universo masculino; a fase denominada pós-moderna, resultado do desconstrucionismo que visava aliar o ingresso das mulheres na história e a afirmação nas diferenças, estabelecendo igualdades e desconstruindo o conceito de hierarquia. Essas fases correspondem aos séculos XVIII e XIX, da segunda metade do século XX ao final do século e ao começo do século XXI; contudo, não são fixas, dependendo da situação econômica, social, política e cultural de cada sociedade.

Dessa forma, como movimento social o Feminismo surge em finais do século XIX e, a partir de 1960, houve transformações articuladas na historiografia que levaram à explosão do feminismo e com isso a mulher passa à condição de sujeito da História, marcando a emergência da História das Mulheres (SOIHET; PEDRO, 2007). Já, a partir de meados da década de 1970 as mulheres se tornaram visíveis em diversos espaços: escolas e universidades, política, trabalho, artes e ciências, favorecendo a sua presença no espaço acadêmico, onde têm surgido várias pensadoras de grande relevo internacional sobre as questões de gênero, como: bell hooks, Joan Scott Angela Davis, Judith Butler, Patrícia Hill Collins, Jodi Dean, Nancy Fraser e a italiana radicada nos EUA Silvia Federici.

No contexto africano, o desenvolvimento do feminismo negro ou nas teorias sobre os feminismos africanos destacam-se Oyeronke Oyewumi (1997); Mama (2002); Cleonora Hudson-Weems (1993), Chikwenye Okonjo Ogunyemi (1985), Nah Dove (2003) Ifi Amadiume, (1997); Jirica, (1995), Alice Walker (1983), Ebunoluwa (2009), dentre outros, como tendo dado grandes contribuições ao discurso afrocêntrico sobre mulheres e homens africanos.

A história do surgimento do feminismo negro/africano está intimamente ligado ao racismo. Os seus primórdios deram-se em meados do século XX, quando a segregação racial e a opressão estavam na ordem do dia (WODSON-WEEMS, 1993, 2012) e a segunda vaga do feminismo ocidental não estava dando conta das preocupações das mulheres negras.

O novo movimento das mulheres, designado Movimento da Mulher pelo Direito ao Voto teve seu início com o grupo de mulheres liberais brancas, preocupadas com a abolição da escravidão e a concessão de direitos iguais para todas as pessoas, independentemente da raça, sexo e classe (GONÇALVES, THOMÉ, 2016). No entanto,

quando a XV Emenda da Constituição dos EUA foi ratificada, em 1870, concedendo aos homens africanos o direito ao voto e negando ainda esse privilégio às mulheres negras, a atitude das mulheres brancas mudou em relação aos negros, mostrando-se céticas e desapontadas.

Contrariamente, as mulheres negras estavam exultantes com essa vitória, por saberem que a possibilidade do voto poderia melhorar as condições da comunidade negra. Com efeito, um movimento organizado entre as mulheres brancas, da década de 1880, mudou de pêndulo, de uma postura liberal para uma conservadora radical.

A Associação Nacional Americana do Sufrágio da Mulher (NAWSA), fundada em 1890 por mulheres brancas do norte, demonstrou o crescimento do nacionalismo no final do século (WUDSON-WEEMS, 2012), porém, a organização veio a reunir-se, protestando que o voto da classe média das mulheres brancas ajudaria os homens a preservar as virtudes da república da ameaça dos negros, inferiores biologicamente e incompetentes, que com o poder de voto poderiam adquirir poder político dentro do sistema americano. Portanto, quiseram unir-se a homens brancos a fim de firmar o voto para brancos puros, excluindo tanto negros quanto imigrantes brancos.

Como uma resposta à exclusão no contexto da segunda vaga dos feminismos ocidentais, por estes terem-se esquecido da realidade e das desigualdades que as mulheres negras vivenciavam, foram surgindo teorias sobre os feminismos africanos nos anos 90 do século XX, lutando e exigindo do feminismo ocidental a inserção de aspectos importantes que vão além de questões de gênero, como sejam o colonialismo, o imperialismo e a etnicidade/racismo.

No contexto africano/negro, a noção de feminilidade não significa a mesma coisa para as sociedades ocidentais, defendem as feministas negras. Portanto, a categoria mulher não pode ser entendida como uma categoria analítica separada do seu contexto, porquanto, "Mulher" não constitui somente um papel social, uma identidade, uma posição ou localização como acontece na cultura ocidental. Ela é uma soma de várias posições, papéis e significados, sendo que cada indivíduo ocupa múltiplos contextos não separados um do outro, mas, sim, interagem, misturam-se e influenciam-se, mutuamente (OYEWUMI, 1997; 2003; EBUNOLUWA, 2009), exercendo múltiplas relações com o poder, o privilégio e a desigualdade.

Para essas acadêmicas, colocar a história de todas as mulheres sob a história das mulheres brancas, atribuindo a posição definitiva a estas últimas é um pouco pretensioso e demonstra um modo racial em sugerir que a atividade autêntica das mulheres cabe

somente a elas. É importante estabelecer o verdadeiro papel da mulher africana como não participante de uma luta em separado, mas em conjunto com o homem africano na luta entre raças.

Essa ideia é compartilhada pela *The Black Woman Cross-Culturally*, (1981, p 27-28) ao defender que para a mulher negra numa sociedade racista, fatores raciais, ao invés de sexuais, operam de forma mais consistente em fazer dela um alvo de discriminação e marginalização. Isto se torna aparente quando a família é vista como uma unidade de análise.

Embora a nossa busca por entender não possa ignorar o papel das feministas ocidentais, devemos questionar a identidade social, preocupações e interesses das fornecedoras de tais pensamentos.

De acordo com a Revista Tempo (1984, nº 732), em África, por exemplo, as mulheres "acumulam as atividades agrícolas com os cuidados que devem dedicar às crianças e ao trabalho doméstico", muitas vezes simultaneamente. Pode se ver uma mulher trazer uma criança e ser acompanhada por outras que com ela cultivam, captam água e arranjam lenha. Esse tipo de trabalho pode começar aos 10 anos de idade em certos países ou mais cedo. Em geral, a participação das mulheres no mercado é maior quando o comércio é tradicional e não está altamente industrializado. Em muitas sociedades rurais africanas, "elas comem menos alimentos do que necessitam em relação ao homem", apesar de serem elas que mais produzem. Noutras sociedades, os "homens comem primeiro e depois as mulheres e as crianças".

Por sua vez, Amadiume, (1997) e Jirica, (1995) referem que dentro do Continente Africano, o movimento feminista e debates em torno do feminismo emerge historicamente de quatro frentes: (i) da resistência anticolonial; (ii) do movimento endógeno de mulheres que teria caracterizado grande parte das sociedades africanas; (iii) como produto direto do movimento de libertação nacional que abriu espaço para as mulheres transformarem as posições antes defendidas sobre a mulher na sociedade, nos seus papéis de mãe, esposa e filha subserviente e obediente e; (iv) como resultado do grupo de mulheres profissionais e outras educadas nas universidades, tanto em África quanto no estrangeiro, mulheres independentes do ponto de vista econômico, tendo, aos poucos, adquirindo visibilidade pela sua participação em organizações de tipo diverso. Portanto, as quatro frentes que deram origem ao movimento feminista em África representam uma mistura de correntes feministas: endógena, liberal, radical, socialista, Marxista e feminismo negro da diáspora.

De modo geral, esses novos movimentos caracterizam-se pela crítica da regulação e da emancipação social capitalista, por meio da identificação de novas formas de opressão que extravasam as relações de produção e que não atingem especificamente uma classe social, mas, sim, grupos sociais ou a sociedade no seu todo. As novas formas de opressão "estão relacionadas com a guerra, a poluição, o machismo, o racismo, o produtivismo, a sociedade de consumo" (SANTOS, 1994, p. 222).

Seja como for, os problemas das mulheres africanas, além do racismo, incluindo brutalidade física, assédio sexual e subjugação do sexo feminino exercida tanto dentro quanto fora da comunidade africana, em última instância, têm que ser resolvidos numa base coletiva dentro de suas comunidades, porque os homens africanos internalizaram o sistema patriarcal, em certa medida, do qual eles são igualmente vítimas; tão oprimidos quanto as mulheres negras frente a projetos capitalistas, patriarcais, sexistas, racistas, autoritários que regem o sistema mundial.

Portanto, as deficiências do feminismo praticado pelas mulheres brancas e a necessidade de desenvolver uma teoria ou ideologia que atenda particularmente às necessidades das mulheres negras conduziram à elaboração de outras vertentes do feminismo³⁹. Alice Walker, em sua coleção de ensaios *In search of our moyher: womanist prose* (1983), cunhou a vertente do feminismo chamado *Mulherismo* que, de modo geral, estabelece uma estética para a experiência literária feminina negra. A autora define uma mulherista como

³⁹ Dentro do contexto da negação do feminismo ocidental as mulheres africanas e particularmente as moçambicanas não se consideram feministas. O termo feminismo suscita resistências entre mulheres africanas e escritoras em suas obras sobre as relações entre os sexos, sobretudo porque o feminismo ocidental, tomado como global e imperial, não é considerado um fenômeno com o qual as mulheres africanas se identificam. Flora Nwapa, escritora nigeriana, acusada e rotulada de ser feminista diz: "I don't use that word because I don't like the word." [Eu não uso essa palavra porque não gosto da palavra.] (ARNDY, 2002, p. 23). Entretanto, ao mesmo tempo que Flora Nwapa rejeita o termo feminismo, quando se desloca a Obodo oyibo (terra de gente branca), abraça o termo quando está em Nsukka, Nigeria.

A partir da colocação acima, entendemos que a resistência das autoras e acadêmicas africanas em definir-se e identificar-se com o termo feminismo constitui também uma forma de reação contra a leitura e apropriação dos textos escritos pelas feministas brancas, negação às suas regras e seus pensamentos ao contexto africano. Em seu texto *Africana Womanism: the flip side of a coin* Hudson-Weems (2011) afirma que por muito tempo, os povos africanos têm sido impedidos não somente de se autoneoarem, mas também de autodefinir, ou seja, as definições pertenciam aos definidores e não aos definidos. Portanto, a impotência dos negros, que se observou no transcurso da escravidão, está sendo superada, sendo a posição do feminismo/ativismo negro de extrema importância e como forma de tomar o controle desses dois fatores determinantes que se interconectam em nossas vidas. A partir disso, entendemos que a maioria das mulheres negras não são feministas/feministas negras, mas, sim, mulheres africanas ativistas, cujas ações são melhor caracterizadas por atividades baseadas na raça.

Uma feminista negra [...], uma mulher que ama as outras mulheres, sexual e/ou não sexualmente. Aprecia e prefere a cultura das mulheres, a flexibilidade emocional das mulheres (o valor das lágrimas como contraposto natural do riso) e a força das mulheres. Às vezes ama os homens individualmente, sexual e/ou não sexualmente, comprometida com a sobrevivência e a integridade de todo o povo, de seus homens e mulheres. Não é separatista, exceto periodicamente na saúde. Tradicionalmente universalista [...]. Ama o espírito. Ama a luta. (WALKER, 1983, p. xi-xii).

Por sua vez, Hudson-Weems (1994) refere que as mulheres de descendência africana abraçam o feminismo ocidental, pela falta de uma estrutura adequada que responda às suas necessidades específicas como mulheres africanas e, por isso, sugere e define o mulherismo africano. Como teoria alternativa, o mulherismo diferencia-se por seu enfoque sobre a experiência feminina negra, se ocupando de questões raciais, sexismo e classismo como acautela Bell Hooks (1998, p. 845), ao destacar que:

O racismo está infestado na escrita de feministas brancas, reforçando a supremacia branca e negando a possibilidade de que as mulheres se unam politicamente para além de fronteiras étnicas e raciais. Para as escritoras mulheristas, a opressão racial e de classe são inseparáveis da opressão sexista. Muitas escritoras mulheristas descrevem as opressões racial e de classe como tendo precedência sobre a opressão sexista. Isto se deve ao fato das mulheristas acreditarem que a emancipação das mulheres negras não pode ser alcançada sem a emancipação da raça inteira. As mulheristas, portanto, acreditam na parceria com seus homens. Esta característica distingue o mulherismo do feminismo que e principalmente uma ideologia separatista.

Desse modo, o mulherismo evidencia que as especificidades e as necessidades das mulheres negras diferem das mulheres brancas ao aceitar e reconhecer a participação masculina na luta pela emancipação, assim como se distancia em sua metodologia de eliminar a opressão feminina. Reconhece a tripla opressão das mulheres negras, identificando a opressão racial, sexista e de classe. O mulherismo está centralizado na cultura negra, contempla, em seu discurso, a centralidade da família, da comunidade e a maternidade como ideologia que se estende além das fronteiras ao aceitar e incluir mulheres de todas as partes do mundo.

Chikwenye Okonjo Ogunyemi (1985) também utiliza o termo mulherismo para descrever as experiências de mulheres africanas. Porém, sua concepção de mulherismo africano difere, ligeiramente, da concepção apresentada por Alice Walker, embora

apresentem muitos pontos em comum. Emprestando argumentos de Ebinoluwa (2009), primeiro, considerando a história da discriminação e da opressão nos EUA, o discurso racial mulherista converteu-se em uma temática fundamental na articulação da ideologia e da teoria. Contrariamente, às mulheres da África do Sul, por exemplo (as quais se esperava o mesmo, por razões históricas semelhantes às mulheristas estadunidenses), "priorizam questões econômicas, juntamente com as questões sexistas para construir uma teoria autóctone desde a pobreza às duras condições econômicas, de maneira significativa, suas experiências" (idem, p. 5).

Segundo, supõe-se que o feminismo negro, via mulherismo, incorpora o lesbianismo como um de seus aspectos, sugerindo a sua aceitação por todas as mulheristas que pretendam por fim à sua opressão. Assim, as escritoras afro-americanas abordam o lesbianismo como uma arma de união feminina, entretanto, em África, o lesbianismo "não ganhou muito espaço⁴⁰ devido, sobretudo, à estrutura heterossexual do matrimônio e a família sejam fundamentais para a experiência feminina africana" (EBUNOLUWA, 2009, p. 5).

Nessa direção, em busca de contruir uma teoria que seja africana nos discursos de gênero e enraizada nas experiências peculiares das mulheres africanas, Molaria Ogundipe-Leslie sugeriu o *Stiwanism*, em 1994, inicialmente proposto por Acholonlu, em seu livro *Mothetism* (1995)⁴¹. A seu respeito afirma Ogundipe-Leslie (1994, p. 1):

Queria ressaltar que o que queremos em África é a transformação social. Não se trata de guerrear com os homens, a inversão de papéis ou das mulheres fazerem aos homens o que elas pensam o que os homens fizeram durante séculos; mas sim de tentar construir uma sociedade harmoniosa. A transformação da sociedade africana é responsabilidade de homens e mulheres e também é de seu interesse. A própria palavra feminismo parece ser uma espécie de trapo vermelho para o touro dos homens africanos. Alguns dizem que a palavra é hegemônica por natureza ou ao menos implicitamente. Outros consideram o foco nas mulheres em si, de algum modo, ameaçador. Os que estão realmente preocupados com a melhoria na vida das mulheres, às vezes, se sentem embaraçados ao serem descritos como "feministas", excepto quando tenham um carácter particularmente forte.

⁴⁰ Apesar dessa reflexão sugerir que para a maioria das mulheres africanas o continuum lésbico seja um tema quase inexistente em África, porque é um modo de autoexpressão, totalmente estranho à sua visão de mundo, nosso entendimento é de que ele existe e nos últimos tempos tem merecido debate nos espaços públicos e fora deste, embora de forma bastante tímida, devido a sua forte estrutura patriarcal, fortes discursos machistas, sexistas, homofóbicos, dentre outros.

⁴¹ O *Stiwanism* foi formado a partir de acrônimo *STIWA* - Social Transformation Including Women of Africa - [Transformação Social Incluindo Mulheres da África] (OGUNDIPE-LESLIE, 1994).

Na acepção de Ogundipe-Leslie, as mulheres africanas não só têm o direito de participar na vida política e social do seu país ou de sua comunidade, como também de fazê-lo. Para o efeito, apela às mulheres africanas a tomarem responsabilidade por si próprias, envolvendo-se na vida da comunidade e de forma ativa, porquanto, a sua verdadeira emancipação virá quando elas próprias se tornarem agentes da sua mudança, em vez de se dedicarem às tarefas supostamente femininas. Diferenciando-se da proposta de Hudson-Weems, Ogundipe-Leslie avança que as relações de gênero constituem a parte fundamental na vida e que estas só podem ser alvo de mudança, caso as mudanças básicas sociais tenham lugar.

Hudson-Weems (1993, 2004) ao cunhar o termo mulherismo *Africana*, em 1987, depois que compreendeu a inadequação do feminismo e de teorias semelhantes⁴² em apreender a realidade das mulheres africanas, procurou proporcionar-lhes os meios de mudar essa realidade. Para tal, ela empreende um deslocamento que "demanda um mulherismo *Africana* alicerçado na cultura africana e, portanto, enraizado em experiências, lutas, necessidades e desejos singulares das mulheres africanas" (HUDSON-WEEMS, 2004, p. 158).

Na mesma direção de Hudson-Weems, Nah Dove (2003) afirma que só no contexto da supremacia branca e de seus sustentáculos culturais podemos compreender o destino enfrentado pelas mulheres africanas nas sociedades ocidentais. Portanto, Dove ao fazer essa afirmação, adota o tratamento duro e humilhante que as mulheres ocidentais recebem em suas sociedades. Porém, nas sociedades africanas, homens e mulheres constroem relações de gênero com foco na complementaridade e não no conflito entre si.

Entender e enaltecer essa complementaridade está no centro de compreender as mulheres africanas na perspectiva afrocêntrica, visualizada a partir da própria produção acadêmica afrocentrada, promotora da história dessas mulheres, ao mesmo tempo que se centra em suas experiências como antirracista e antissexista.

Em acréscimo, Bandejo (1992) em sua análise afrocêntrica do feminismo africano, observou as limitações do construto europeu de feminilidade em relação às mulheres africanas. O autor delineou as divisões complementares dos papéis de gênero entre homens e mulheres nas sociedades africanas, sendo a razão desse fenômeno o esforço de manter e criar relações harmoniosas dentro delas.

⁴² Destacam-se os exemplos de feminismo negro, mulherismo e mulherismo negro.

Do mesmo modo, o *Mulherismo Africana* tem como foco máximo o desenvolvimento de toda a família, independentemente do gênero, portanto, um paradigma afrocêntrico como algo que se delinea pelo modo como as mulheres negras "criam os próprios critérios de avaliação de suas realidades, tanto no pensamento quanto na ação" (HUDSON-WEEMS, 1993, p. 50).

Entretanto, Chikwenye Ogunyemi (1996) enceta uma crítica à versão do *womanism* proposta por Hudson-Weems e a considera utópica no sentido da sua abordagem romântica ignorar na relação entre mulheres e homens os perigos que homens podem representar para mulheres, nalgumas circunstâncias.

Sem a necessidade de esgotar várias alternativas ao termo feminismo, existe um outro grupo de mulheres africanas, acadêmicas e escritoras que pela sua escrita e ativismo, não se distanciam, nem procuram uma rotura com o feminismo enquanto termo e opção política. São alguns exemplos: Abena Busia (Gana)⁴³, Ama Ata Aidoo (Gana)⁴⁴, Zoe Wicomb (África do Sul)⁴⁵, Nawal El Saadawi (Egito)⁴⁶, Akachi Adimora-Ezeigbo (Nigéria)⁴⁷. Entretanto, elas reconhecem que o contexto social, cultural e político africano exige outras teorias e soluções além das propostas pelas feministas ocidentais, ao mesmo tempo que concordam existirem raízes comuns e semelhanças entre as situações e os problemas de mulheres ocidentais e africanas. Nesse sentido, entendemos que a existência de várias vozes e posicionamentos significam uma prova irrefutável de polifonia e riqueza de pensamento das mulheres africanas.

Ademais, o feminismo está preocupado com as mulheres, não apenas como uma categoria biológica, mas também como categoria social e, portanto, as feministas partilham da ideia de que a opressão das mulheres está ligada à sua sexualidade, ao considerar que as diferenças biológicas entre elas e os homens se refletem na organização da sociedade. E, com base nessas diferenças, as mulheres são tratadas como inferiores aos homens.

⁴³ Abena Busia - atualmente Presidente do Departamento de Estudos sobre as Mulheres e de Género na Universidade de Rutgers, EUA. Possui vasta obra sobre feminismos africanos e literatura de mulheres negras.

⁴⁴ Ama Ata Aidoo - escritora, acadêmica, e ex-ministra de Educação de Gana, nascida em 1940. Nos seus livros apresenta mulheres que desafiam normas tradicionais e culturais da sua comunidade.

⁴⁵ Zoe Wicomb - escritora sul-africana, nascida em 1948. Atualmente, leciona na Universidade de Strathclyde, Escócia.

⁴⁶ Nawal el Sadaawi - médica, escritora, acadêmica e feminista egípcia, nascida em 1931. Possui uma obra importante publicada sobre a situação de mulheres árabes, mutilação genital feminina, etc.

⁴⁷ Akachi Adimora-Ezeigbo - acadêmica nigeriana, escritora, primeira vice-presidente do PEN Nigéria e membro de Associação Nigeriana de Mulheres Escritoras (inglês: Women Writers' Association of Nigeria).

Porém, não existe uma definição universal do termo feminista aceitável. O seu significado depende da perspectiva política ou sociológica, seus objetivos, idealização ou interpretação da mulher e outros fatores. Assim, o "feminismo enfatiza que pode ser um ponto de vista, uma visão de mundo, uma teoria política ou uma espécie de ativismo" (SHEILA, 1980, p. 4). Quer seja movimento social, político, teoria, o feminismo concentra sua atenção nas experiências das mulheres e enfatiza as diferentes formas de opressão que o gênero feminino está sujeito na sociedade (EBUNOLUWA, 2009).

1.6.1.O movimento feminista em Moçambique: subordinações e resistências

Ja, no contexto moçambicano, os primeiros escritos sobre a mulher moçambicana podem ser lidos num jornal de Lourenço Marques (atualmente Maputo), chamado *O Brado Africano*⁴⁸, publicado entre 1918 a 1974, por um grupo de assimilados associados em defesa da causa africana. A educação das mulheres e meninas era, para o grupo, uma das formas de levantar o moral da população negra. Os textos publicados no final da primeira década do século XX centram a sua atenção na mulher urbana, sua formação profissional e técnica. Era chamada de educação feminina, em que a costura, a culinária e os preceitos de higiene eram ministrados⁴⁹.

⁴⁸ *O Brado Africano* (1918-1974) veio a substituir *O Africano* (1908-1918), depois de vendido a um padre e deixado de ser editado em 1920. Trata-se da primeira publicação dirigida a classe social dos assimilados surgidos em Moçambique [mulatos ou mestiços, resultado da miscigenação de brancos, na sua maioria europeus, assim como hindus ou árabes chegados ao continente africano, que se casam e procriam com mulheres africanas negras] e aos poucos negros que soubessem ler ou brancos que se interessassem por suas informações e polémicas. Nesse sentido, o jornal era dirigido à população não branca alfabetizada. Porém, dirigido por mulatos, *O Africano* era pautado por uma ideologia colonial, branca, pois o seu ponto de vista em nada diferia do dos brancos ali radicados ou em vias disso, ou seja, um ponto de vista colonial pugnado pelo desenvolvimento econômico e social do território, mas sempre em perspectiva eurocêntrica (HOHLFELDT, António; SANTOS, James Machado dos. Síntese histórica da imprensa moçambicana: tentativa de interpretação. *XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*: Curitiba, PR, 4 a 7 de set., 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0282-2.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2020).

⁴⁹ Reconhecia-se a importância da escola mínima para mulheres e meninas, mas, ao mesmo tempo, defendia-se a necessidade de escolas profissionalizantes; mais do que isso, para tirar a mulher negra da instituição do lobolo, havia que lhe garantir, também, a escola, para que ela não fosse mais considerada como simples mercadoria. A educação da mulher elevaria o homem, entendiam os seus editores. Buscava-se, desse modo, a criação de escolas agrícolas para os jovens e escolas capazes de educar as meninas nas práticas necessárias a uma boa dona de casa e também para que pudessem se profissionalizar, garantindo-lhes sobrevivência e manutenção das famílias, se seus maridos as abandonassem.

Na mesma direção, no seio do *Grémio Africano de Lourenço Marques*⁵⁰ (1908-1938) e mais tarde com o nome Associação Africana da Colónia de Moçambique encontramos algumas mulheres que se destacaram a partir de finais dos anos 1940 como professoras, enfermeiras, empregadas de comércio e de escritório. Algumas delas escreveram no *Brado Africano* quer em poesia quer em prosa, denunciando a exploração de que eram vítimas, a exemplo de Noémia Abranches de Sousa⁵¹, Elsa de Noronha⁵², Inês Albasini⁵³, Amélia Rua Malta de Matos⁵⁴.

Mas foi sem dúvida no contexto da luta armada de libertação nacional que foram realizadas importantes reflexões e estudos globais da situação da mulher moçambicana, pelo tratamento da problemática dos obstáculos à sua emancipação, pela estratégia de inclusão da mulher nos centros de decisão e pelo seu envolvimento na tarefa principal, a de combater pela independência de Moçambique, como igual, livre e irmã (TEMPO, 1976). A primeira organização de mulheres criada depois do nascimento da FRELIMO foi a Liga Feminina de Moçambique (LIFEMO), cujo objetivo inicial era dar apoio às famílias que se juntavam à causa da FRELIMO e contavam com o apoio de mulheres tanzanianas, por meio da *women's club* (Clubes de Mulheres).

Com o início da luta armada, em setembro de 1964, novas exigências impuseram-se ao movimento de libertação que a organização não poderia ser capaz de acompanhar. Em seu lugar nasce o Destacamento Feminino, em 1965, quando um grupo de mulheres solicitou treino militar à direção da FRELIMO, para garantir a defesa da população nas zonas libertadas (ZL). Com o avanço da guerra, a FRELIMO sentiu a necessidade de estabelecer "uma organização mais ampla e abrangente, que teria como núcleo central o Destacamento Feminino, englobar todas as mulheres ligadas ao movimento"

⁵⁰ Este jornal associava toda uma elite de mestiços, negros e brancos, inicialmente sob o povit de uma ideia central - a educação dos "indígenas", a maioria da população, tendo se juntado outras mais, dando o nome de "causa africana". Do ponto de vista legal, o Grémio existiu até 1938, ano em que passa a designar-se Associação Africana, mantendo até à independência do país, com as características que sempre teve, de sociedade mista em defesa e beneficência de uma camada abrangente de trabalhadores moçambicanos e da burguesia local mestiça (Documentação do Fundo da Direcção dos Serviços dos Negócios Indígenas: Proc. Do Grémio Africano de Lourenço Marques, 1936).

⁵¹ Noémia de Sousa, poetisa moçambicana de nome completo Carolina Noémia Abranches de Sousa, nascida em Maputo, em 1926. Sua obra poética foi escrita entre 194 – 1951. Quando jovem conviveu na Associação Africana. Suas poesias foram inseridas em jornais moçambicanos, como O Brado Africano, Itinerário e Notícias. Contudo, tem uma coletânea intitulada *Sangue Negro*, de 1951.

⁵² Elsa de Noronha, filha do poeta moçambicano Rui de Noronha, foi membro da direção do Grémio Africano.

⁵³ Inês Albasini foi enfermeira e membro de comissões organizadoras de encontros culturais, no Grémio/Associação Africana, conhecidos por *tea-meetings* ou *timites*.

⁵⁴ Amélia Rua Malta de Matos Pacheco foi aluna da Escola 1º de Janeiro e foi membro da Maçonaria do Jornal O Brado Africano e mais tarde membro da Sociedade de Estudos e do Núcleo de Arte, em Lourenço Marques.

(CASIMIRO, 2014, p. 230) tanto no estrangeiro quanto dentro do país, particularmente nas ZL ou semilibertas. Foi nesse contexto que se cria, em 1973, a Organização da Mulher Moçambicana (OMM), em Tunduro/Tanzania⁵⁵.

O papel da mulher foi bastante decisivo para o rompimento de obstáculos que ofuscavam a sua dignidade humana, embora tenha iniciado de forma silenciosa e tímida e/ou sem movimentos femininos difusos e mais amplos na luta pelas independências africanas. Muitas vezes, elas acompanhavam seus maridos para o combate em muitos países africanos.

A experiência das mulheres como guerrilheiras deu lugar a conflitos e divergências no movimento nacionalista, como também a emergência de novas concepções sobre a mulher e o seu lugar na sociedade, possibilitando a construção de um discurso sobre si no seio da FRELIMO. De acordo com a OMM (1973) foi a partir de 1965 que um grupo de mulheres camponesas havia solicitado treino militar para defender as populações que estavam sob sua responsabilidade, constituindo-se, em 1966, no primeiro Destacamento Feminino, quando a Frente passou a admitir mulheres em seu exército.

A intervenção das mulheres teve um impacto, sobretudo político, uma vez que isso resultou em ganhos para as mulheres. A emancipação feminina passou a ser considerada por alguns líderes da FRELIMO tão importante quanto a independência do país e, em consequência disso, antes mesmo de conquistá-la, a FRELIMO convocou a 1ª Conferência Nacional de Mulheres (1973). Após a independência era chegado o tempo de desencadear ações para concretizar essa emancipação, propagar e legitimar esta ideia no coletivo. Nesse sentido, o governo conferiu à informação um importante papel. Segundo suas definições, ela deveria servir como um instrumento de educação, organização e mobilização popular com a finalidade de contribuir para a formação de uma consciência política que conduzisse as pessoas a mudarem seu comportamento, tornando-se detentoras dos valores socialistas e fiéis ao partido da vanguarda.

Para atingir esse objetivo, a informação precisava tornar-se um espaço de expressão popular, que levasse em consideração os problemas, o cotidiano e as vozes do povo. Partindo desse princípio, a FRELIMO confiou à informação, o compromisso de

⁵⁵ Apesar da OMM ter sido criada por membros provenientes do Destacamento Feminino, as informações disponíveis indicam que esta organização foi controlada por um "grupo de mulheres que não teve papel muito ativo na Luta de Libertação, que se encontravam em países vizinhos e não tinham passado pela mesma experiência que as mulheres guerrilheiras" (CASIMIRO, 1986, *apud* CASIMIRO, 2014, p. 231).

apoiar a implementação de política para as mulheres, destacando-se, de modo particular, a Revista Tempo⁵⁶. Conforme decisão do 1º Seminário Nacional da Informação (1977) esta revista deveria assumir a tarefa de se ocupar das mulheres. Esse órgão, em parceria com o movimento organizado, deveria mobilizar a população feminina para a participação política, apresentar publicações regulares sobre as atividades desenvolvidas pelo governo e assuntos de interesse desse público.

Dessa forma, as mulheres passaram a ter uma maior visibilidade pública, destacando-se, à época, temáticas como: Fazer do lar explorado a cédula do combate revolucionário; A libertação da mulher é uma necessidade fundamental da revolução; Definir o inimigo da mulher; O combate da mulher é o combate da classe trabalhadora; Emancipação e libertação da mulher; Engajar a mulher nas atividades principais da produção; A libertação da mulher não depende da cozinha, do corte, da costura, etc.

Na visão frelimista, a emancipação das mulheres era indissociável do processo revolucionário. Fundamentados numa visão socialista, entendia que o problema da desigualdade, exploração e submissão sofrido pelas mulheres tinha como causa fundamental a estrutura do sistema econômico e da sociedade até então estabelecida, quadro que seria revertido através de uma revolução socialista, devendo as mulheres se engajar nessa construção. Apesar de reconhecer a cultural dominação masculina, o governo enfatizava que essa questão não era algo a ser resolvido entre o homem e a mulher, mas entre ambos e o sistema econômico. Embora a eles coubesse a mudança de mentalidades e comportamento, a emancipação feminina era um resultado, sobretudo do

⁵⁶ A Revista Tempo acompanha a evolução da escolarização em Moçambique, podendo ser considerada uma agência de análise dos problemas do sistema, capaz de orientar o pensamento educativo. Quando foi criada, há 51 anos, que de acordo com a Revista Tempo (1975, nº 251, p. 27), a sua primeira publicação saiu à rua a 20 de setembro de 1970, por um grupo de profissionais de Imprensa, na altura conhecidos por “Os Democratas”, descontentes e amargurados com o estado da informação da época, aqueles pensavam em criar um jornal. Mas um meio que informasse e não fizesse obstrução à informação, que falasse da linguagem saudável e necessária, que defendesse aquilo que era tido como vontade da maioria, no caso concreto do povo, mesmo quando tinha que ser feito contra os interesses políticos e econômicos. Isso foi num domingo, por isso, a Revista, semanal, saía à rua aos domingos.

A partir de 1977, a revista passou a sair às sextas-feiras e era vendida não só dentro das fronteiras nacionais, mas também em outros países lusófonos e noutros da região Austral. Algum tempo depois, a censura começou a ser forte. Chegou-se a publicar páginas em branco e só mais tarde as pessoas perceberam que tal acontecia por causa da censura. Depois da independência, a Tempo foi a única revista que circulava em todo o país. Havia escassez de documentos e livros. A publicação servia como tal. A partir de 1975, ou seja, após a independência nacional e o advento das nacionalizações, a publicação passou a pertencer ao Estado Moçambicano e a servir como um dos mais notáveis instrumentos de propagação e disseminação de mensagens e ideais pró-governamentais da época do partido único. Esse período é tido, nalguns círculos da opinião pública, como a fase crucial no desempenho daquela que foi a maior revista de grande informação de Moçambique.

socialismo e da iniciativa da mulher que deveria se conscientizar de suas capacidades e superar o espírito de inferioridade, submissão e passividade que lhe tinha sido inculcado pelas tradições culturais e pelo colonialismo.

Escritos da Revista Tempo (1976) enfatizam que, depois da independência nacional em 1975, a OMM favorecia programas de alfabetização e de cuidados primários da saúde, costura, creches, artesanato, culinária; participação na mobilização para as eleições dos tribunais a nível de base, na criação de cooperativas e machambas⁵⁷ do povo, para o trabalho coletivo, criação de creches em locais de trabalho, particularmente nas zonas urbanas.

Atualmente, a OMM segue sendo uma liga feminina do partido FRELIMO e é a única com implantação nacional, lutando por uma hegemonia perdida, desde a década de 1990 e seguindo a agenda e as orientações do partido presentes nos seus atos, nas mobilizações, visitas presidenciais e da primeira - dama. A sua atuação, segundo Casimiro (2014), tem mais a ver com a história do que com a sua capacidade de realização e desafiadora. Tal postura a afasta das ações que os movimentos de mulheres realizam, pois não vai de encontro às necessidades e preocupações dos vários grupos sociais.

Em decorrência, a partir de finais de 1980 e mais incisivamente na década de 1990, Moçambique experimenta a aparição e a criação de muitas associações de mulheres ou lutando pelos direitos humanos das mulheres, fato que se deveu à aprovação da Lei 8/91 sobre as associações, pela então Assembleia Popular da II Constituição da República⁵⁸, assim como pela existência de um ambiente favorável a nível regional e internacional⁵⁹. Realçamos que o surgimento desses movimentos situa-se no processo de globalização do sistema-mundo capitalista, nas últimas três décadas. Por outro lado, havia, no seio da OMM, mulheres que não pertenciam ao partido FRELIMO e almejavam oportunidade de militar em outros espaços e pudessem lutar pela dignidade e direitos humanos da mulher; a política da OMM e a política do partido FRELIMO não cabendo nela, portanto, as lutas específicas de gênero.

A implementação de políticas para as mulheres somente ganhava sentido se estivesse atrelada à emancipação da sociedade como um todo, caso contrário, acabava se

⁵⁷ Machamba significa roça no Brasil.

⁵⁸ A Constituição consagra a liberdade de associação e organização política dos cidadãos, o contexto de um sistema multipartidário e o princípio da separação dos poderes legislativo, executivo e judicial e da realização de eleições livres, no âmbito de uma democracia representativa.

⁵⁹ Em 1997, havia, em Moçambique, cerca de duzentas e quatro ONGs privadas estrangeiras e ativas (LINK, 1998), sendo 1/3 de ajuda humanitária a Moçambique canalizada por meio de ONGs internacionais.

restringindo à condição de iniciativas pontuais de “promoção da mulher” na sociedade. O incentivo às mulheres para ocuparem novos papéis na sociedade foi parte integrante do discurso de emancipação do governo para as mulheres. Elas deveriam ser militantes, filiadas ao Partido e à OMM, se pronunciarem em público, inserir-se no mercado de trabalho assalariado, adquirir formação técnica, alfabetizar-se, fazer parte do exército e da polícia.

Apesar do discurso frelimista projetar as mulheres para fora do espaço doméstico e ser a favor da igualdade entre homens e mulheres, inclusive defendendo o fim da divisão do trabalho com base no sexo, continuava a exigir delas o cumprimento de tarefas domiciliares vistas como uma obrigação natural e exclusiva da população feminina, não havendo, aí, nenhuma contradição com a proposta de emancipação, aliás, isto fazia parte desse processo.

As organizações de mulheres de tipo voluntário e sem fins lucrativos destacam-se a partir da década de 1980, em áreas diversas (WIPPER, 1995): Desenvolvimento da Família (AMODEFA), 1989; Mulheres Empresárias e Executivas (ACTIVA), em 1990; Desenvolvimento Rural (AMRU), em 1991; Donas de Casa (ADOCA), em 1992. Essas organizações estavam ligadas à saúde materno-infantil e planeamento familiar, à defesa e proteção da criança, às donas de casa, ao desenvolvimento rural e comunitário, à educação, defesa dos direitos humanos das mulheres, questões ligadas à terra e ao ambiente.

Já, Casimiro (2014) identifica os seguintes movimentos feministas em Moçambique: (i) União Geral das Cooperativas (UGC), do tipo cooperativo e com finalidades lucrativas, criada em 1981 e representa a ruptura com a política assistencialista que vinha caracterizando a OMM em finais da década de 1970. O movimento das mulheres cooperativistas da União Geral das Cooperativas acabou sendo uma das formas organizadas a contrariar o discurso oficial da FRELIMO e da OMM, em busca da unidade produtiva africana e na defesa da posição econômica tradicional da mulher, com a luta por uma nova identidade de gênero; (ii) Gabinete da Primeira-Dama, uma instituição do governo criada em 1990, à semelhança de outras organizações de primeiras damas no mundo, apoiadas pelo PNUD e mais tarde pela União Europeia; (iii) Associação Mulher, Lei e Desenvolvimento (MULEIDE), a primeira organização na área dos direitos humanos, criada em 1991, marcando o envolvimento de representantes moçambicanos na Fundação Womem in Law and Development in Africa, WIDAF (Mulheres no Direito e Desenvolvimento em África), criada em 1990, na cidade de Harare capital de Zimbabwe;

(iv) Fórum Mulher, primeira rede de organização de tipo diverso, reunindo associações, organizações governamentais e não-governamentais nacionais e estrangeiras, ONU, ligas femininas de partidos políticos, sindicatos, organizações comunitárias, criada em 1993;

(v) Associação Moçambicana Mulher e Educação (AMME), criada em 1994, sobretudo por professoras preocupadas com a crise educacional que se instalou com a guerra de desestabilização, com o objetivo de valorizar a profissão docente, em particular a professora primária.

De todos os movimentos de mulheres parece que o coordenado pelo Fórum Mulher é o que mais se tem destacado na organização de diversas mobilizações, exigindo paz num contexto de crise político-militar, envolvendo as forças do governo e as da RENAMO, marchas pela paz, manifestações públicas, assim como mobilização crescente de "mulheres jovens e meninas na militância feminina em defesa dos direitos e da autonomia das mulheres" (CASIMIRO, 2014, p. 19) e luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Outrossim, o Fórum Mulher desenvolve atividades de advocacia ao abrigo do código penal, para o respeito dos direitos das mulheres e meninas, marchas ao parlamento moçambicano, assim como tem fortalecido suas alianças com redes e organizações regionais e internacionais; participa e partilha suas experiências na região Austral de África para revitalizar os movimentos e redes com a Assembleia das Mulheres Rurais da África do Sul, Aliança pelo Protocolo de Género, etc.

Ressalte-se que a FRELIMO foi, provavelmente, dos poucos movimentos nacionalistas em África a defender que a emancipação da mulher deveria ocorrer em paralelo com a luta de libertação nacional e na construção de uma sociedade nova, portanto, um processo revolucionário em direção a uma sociedade livre de todas as formas de opressão, ideais herdados do Socialismo Utópico e do Marxismo, que entre os séculos XVIII e XX lutavam pela emancipação da mulher e uma sociedade de tipo socialista.

Casimiro (2014) chama a atenção para o fato de, no início, a mobilização da mulher ter sido motivada por razões instrumentais, com vistas a intensificar o processo de libertação contra o colonialismo: como mães, militantes, irmãs e camaradas, situação que se reproduziu no período pós-independência e entendendo a emancipação da mulher como algo oferecido pela FRELIMO e não conquista da mulher.

Por esse viés, a proposta de emancipação da FRELIMO, em parte, atuou como um verniz, tornando novos, velhos papéis atribuídos ao feminino, portanto, uma contradição do propalado discurso de emancipação feminina.

Outro dado importante é o da variedade de sistema de parentesco. Basicamente, esse sistema define a pertença das pessoas ao grupo de descendência que se estabelece por filiação, transmitida pela família da mãe, matrilinear (predominante no norte e centro do país) ou do pai, patrilinear (predominante no sul do país). Moçambique agrega esses dois tipos de sistema familiar. A etnia, somada ao sistema de parentesco, é fundamental para a existência social tanto dos homens quanto das mulheres. As mulheres, habitantes das áreas rurais ou urbanas, ainda que de forma variada, estão envolvidas em teias de relações familiares, nas quais lhes são exigidas certos comportamentos em respeito aos princípios ancestrais, sendo que alguns desses demarcadores de sua existência social, sobretudo o patriarcalismo rural e a mudança da sua posição na sociedade, ameaçam o poder político e econômico dos chefes.

Em termos práticos isto quer dizer que nos sistemas patrilineares os homens assumem a propriedade dos recursos do agregado familiar e é o homem que autoriza à mulher o seu uso. Nas sociedades matrilineares os bens passam de geração a geração através da família da mãe, permanecendo, desse modo, na linha sanguínea da mãe. Por outro lado, a descendência matrilinear, aparentemente, fortalece a posição da mulher na sociedade, porque após um divórcio a casa e os filhos continuam a constituir parte da família da mulher (OSÓRIO, 2007, 2013; TVEDTEN, PAULO, TUOMINEN, 2009). Contudo, a descendência matrilinear não significa que as mulheres detenham o poder formal, porquanto, o poder de decisão está investido no irmão da mãe (tio materno) que detém o direito de distribuir os bens e recursos.

1.7.Divisão sexual do trabalho e exploração da mulher na estrutura familiar tradicional moçambicana

Para entendermos o fundamento da dominação da mulher e adentrarmos em uma perspectiva analítico-crítica sobre a exploração e opressão da mulher é necessário partirmos do entendimento de que na maioria das sociedades a dominação está alicerçada no sistema de organização da vida econômica da sociedade, da propriedade privada dos meios de produção que, necessariamente, conduz à exploração do homem pelo homem,

um advento do sistema colonial, como nos referimos anteriormente. Em seus estudos, Osório e Silva (2018), Vidal (2015); Gonzalez, 2015), dentre outros, afirmam que em Moçambique as mulheres trabalham mais que os homens, têm menor acesso à riqueza, à herança, à terra, à informação, ao conhecimento, ganham salários baixos.

Entretanto, nas sociedades tradicionais africanas, a mulher tinha direitos claramente definidos, mas com a presença europeia as condições se agravavam cada vez mais: "aumentava a carga do trabalho agrícola feminino enquanto diminuía a carga e a importância social da mulher" (TEMPO, 1980, nº 495, p. 54). Embora no modo de produção tradicional o homem já tivesse direito ao trabalho de suas mulheres, cultivando os campos destinados ao seu próprio sustento e dos filhos e também os campos do marido.

O homem foi se tornando, assim, o dono da produção excedente e a sua força econômica favoreceu, na sociedade pré-colonial, o aparecimento da propriedade privada. Porém, note-se que as mulheres podem dispor livremente da produção excedente de uso familiar. Mas no caso da venda do excedente, tanto dos campos da mulher quanto do homem, o valor arrecadado fica para o homem, porque é tarefa da mulher prover a alimentação familiar com o trabalho agrícola, porque o "aumento do poder econômico do marido favorece a poligamia (SLEGH et al, 2017, p 26).

A poligamia constitui outra prática cultural importante na definição de relações de gênero, "essencialmente praticada nas zonas rurais", porém, em cada 4 mulheres nas cidades 3 não sabem se o marido tem outra mulher ou não e os homens vêem a poligamia como "uma prática comum e normal" (Idem, p. 27).

A exploração da força do trabalho feminino estende-se, também, para as mulheres vivendo em regiões urbanas e suburbanas, isto é, um rendimento familiar misto de subsistência e monetário, realizado nos quintais. As mulheres obtêm, na cidade, um rendimento monetário suplementar devido ao seu trabalho agrícola, visto que o que não se consome é vendido nos mercados e, de modo geral, tal aspecto é indispensável à sobrevivência cotidiana da família.

Na zona rural, em particular, a mulher moçambicana conheceu, primeiramente, a exploração colonial através da pilhagem nos campos de cultivo e como um sistema de repressão através da máquina administrativa que a levava o marido e os filhos para a degradação e miséria do trabalho forçado (TEMPO, 1980, nº 495). Ela própria conheceu a deportação e o trabalho forçado. Conta, também, a exploração através da opressão decorrente de uma ideologia tradicional-feudal. Essa ideologia concebe a mulher com o

papel de servir o homem na sociedade – como objeto e fonte de prazer, procriadora de filhos e trabalhadora sem salário.

Essa posição da mulher na sociedade é conseguida, muitas vezes, em cerimônias e instituições como os ritos de iniciação⁶⁰ e de casamento – Lobolo – casamentos prematuros e na poligamia e levam a mulher a assumir uma posição de submissão e passividade (TEMPO, 1980, n° 495; SLEGH, 2017; OSÓRIO, SILVA, 2018; SHENGA, 2015).

Em Moçambique, aproximadamente 30% de homens e mulheres em parcerias permanentes praticam o lobolo, interpretado como inatingível ou desnecessariamente elevado em alguns casos (SLEGH et al, 2017) e como consequência causa dependência e submissão total ao homem e excesso de poder masculino sobre a mulher.

Como nos referimos anteriormente, os ritos de iniciação fazem parte de outras práticas culturais em Moçambique, assinalando a passagem da infância para a idade adulta, tempo em que os jovens são separados de suas famílias para aprenderem habilidades de sobrevivência e treinamento para se tornarem homens. Conta também a prática do levirato (kutchinga ou pitakufa em diferentes línguas nacionais), tradição de luto segundo a qual quando um homem morre, outro familiar do sexo masculino toma a sua esposa como sua e mantém relações sexuais com ela, com vistas a garantir a linhagem da família (SLEGH et al, 2017; TEMPO, 1975, 1983; OSÓRIO, SILVA, 2018), portanto, uma forma apontada como violência contra a mulher.

Como explica Mészáros (2002), a instituição familiar cumpre uma função não menos importante que as demais, na medida em que é profundamente autoritária devido a funções que exerce num sistema de controlo metabólico dominado pelo capital, ao determinar e orientar as pessoas por meio do seu sistema de valores. Há, por meio do modelo familiar, uma internalização de valores conservadores, destacando a desigualdade, hierarquia, preconceitos e funções sexistas.

Como aparelho ideológico do Estado, a família patriarcal é uma instituição que "permite perpetuar a opressão específica das mulheres com o sexo", sobretudo porque o "sistema familiar está baseado na escravidão doméstica e na dependência econômica da

⁶⁰ É costume, nalgumas regiões rurais, fazerem um órgão masculino de barro para a menina se familiarizar com ele; como ato final dos ritos de iniciação, a menina é obrigada a ter relações sexuais com o marido da instrutora (madrinha), supostamente para verificar o resultado da aprendizagem; em muitas regiões, a menina é entregue ao marido com apenas sete anos de idade e mantém relações sexuais com ele, mesmo antes dos ritos de iniciação, os quais terão lugar por altura da primeira menstruação (TEMPO, 1978, n ° 394, p. 7)

mulher" (WATERS, 1797, p. 81). Mesmo que com a industrialização a família tenha perdido parte significativa do seu carácter de unidade de produção, em que pesem as transformações estruturais que afetaram a configuração da família nuclear, "ela permanece ocupando uma composição de importância essencial na reprodução do próprio sistema do capital" (MÉSZÁRIOS, 2002, p. 278). Ela garante a perpetuação da propriedade privada.

Para além da propriedade privada que desencadeou a luta de classes em África, declinou também a sociedade do tipo comunitário, em proveito das sociedades escravista e feudal, porquanto, os povos africanos passaram, no começo da era colonial, a um estágio superior de sociedades comunitárias caracterizado pela dissolução da democracia tribal assim como pelo nascimento de relações feudais e de sistemas hereditários tribais e monárquicos.

Foi sob o empuxo do imperialismo e do colonialismo que as estruturas socioeconômicas desse tipo de sociedade se dissolveram, depois da aparição de culturas de exportação, tais como cacau e café, dando lugar ao capitalismo e o individualismo (NKRUMAH, 2018), declinando-se, desse modo, a sociedade comunitária primitiva e o espírito coletivo.

Portanto, em Moçambique e em muitas outras sociedades africanas, como dissemos anteriormente, foi o advento colonial em sua forma mais desumana que trouxe a opressão para destruir o espírito de iniciática criadora, acabar com o sentido da justiça e crítica, reduzindo a pessoa à passividade, sobretudo a mulher, levando-a à aceitação do estado de explorada e oprimida como coisa normal.

O mecanismo de alienação da mulher é bem parecido ao mecanismo da alienação do homem colonizado na sociedade colonial, ou do trabalhador na sociedade capitalista. A partir do momento em que a humanidade primitiva começou a produzir mais do que consumia, foram criadas as bases materiais para que, no seio da sociedade, surgisse uma camada que iria se apropriar dos frutos do trabalho da maioria. É esta apropriação do resultado do trabalho das camadas mais baixas da sociedade, das massas por um reduzido número de indivíduos na sociedade que constitui a essência do sistema de exploração do homem pelo homem e o cerne do antagonismo existente há séculos, motor da divisão na sociedade capitalista.

Foi no contexto do desencadeamento do processo de exploração capitalista que a mulher moçambicana, na sua generalidade, foi submetida à dominação das camadas privilegiadas, tendo ficado como herança colonial na sociedade tradicional moçambicana.

Por isso mesmo, a mulher é também um produtor, trabalhador, mas com qualidades particulares. Ter mulheres é ter trabalhadoras cuja totalidade do esforço de trabalho pode ser apropriada sem resistência pelo esposo, que é o seu amo e senhor.

Assim, casar-se com muitas mulheres na sociedade tradicional, em especial na de economia agrária como a moçambicana, torna-se um meio adequado para acumular bastante riqueza. O homem ou o marido assegura-se de uma mão-de-obra quase gratuita, que não reclama nem se revolta contra a exploração. Daí a importância e uma das justificativas para a poligamia nas zonas rurais de economia tradicional.

Nessa direção, Delphy (2009) identifica dois modos de produção na sociedade: a maioria das mercadorias é produzida pelo modo industrial; os serviços domésticos, a criação das crianças e um certo número de mercadorias são produzidas pelo modo familiar, sendo que o primeiro gera exploração capitalista e o segundo gera exploração familiar, sobretudo o patriarcal – modo de produção doméstico.

O modo de produção doméstico realiza-se, segundo Delphy (2009, p. 104), por meio da exploração patriarcal sobre o trabalho desvalorizado das mulheres, não somente nos limites da casa, como também fora dela. Portanto, se o modo de produção doméstico assenta nas relações de classe, etnia/raça e sexo, podemos entendê-la como um modo de produção racista-patriarcal-capitalista, sendo o casamento "uma forma de propriedade privada exclusiva". É por meio da família que se estrutura o modo de produção doméstico, que incorpora e reproduz um modo de circulação e de consumação de bens e serviços na exploração de mulheres.

Essas atividades realizadas sob o véu do amor à sua família e compreendidas como uma sujeição imposta pelo sexo masculino são explicadas por John Stuart Mill e Harriet Taylor (1869) de maneira contundente ao afirmarem que os homens não querem apenas a obediência das mulheres, mas também seus sentimentos. O exercício da vida profissional, do desejo de ter sucesso na carreira escolhida não era – e não só – o destino social esperado para as mulheres, seu dever é viver para os outros; fazer a mais completa abnegação de si mesmas, e não ter outra vida que não a de suas afeições

Entretanto, o tempo despendido por elas no seio de suas famílias para cuidar da reprodução da vida permite fazer um contratempo de trabalho que poderia ser utilizado para gerar renda e elevar os rendimentos familiares (MELO, THOMÉ, 2018) ou mesmo ampliar a sua autonomia econômica. O trabalho, nesse contexto, não é uma impossibilidade, mas inegavelmente implica uma dupla jornada muito mais pesada que a do homem. As próprias relações de poder dos homens sobre as mulheres imprimem uma

separação entre ambos, hierarquizam os seres humanos em todas as sociedades, isto é, a separação implica que existem trabalhos de homens e outros de mulheres e que o trabalho dos homens vale mais que o das mulheres. Implica, também, aceitar que cabe aos homens as tarefas na esfera da produção de bens materiais e às mulheres a reprodução da espécie humana.

Nesse diapasão, tais elementos são insuficientes para dar conta da divisão sexual do trabalho, bem como do domínio masculino, sendo igualmente necessário para a sua análise a questão de acesso às matérias-primas e tecnologia, para aprofundar as razões da separação hierárquica entre os sexos e realização dos respectivos trabalhos (TABET, 2005).

Outrossim, a divisão sexual do trabalho não pode ser analisada apenas como uma diferença entre os trabalhos realizados por mulheres e homens, mas como a base das assimetrias e hierarquias contidas nessa divisão, que se expressam nas desigualdades existentes, como carreiras, salários e qualificações⁶¹ entre os sexos. É por essa razão que em muitos países, as mulheres realizam grande parte de atividades agrícolas. Todavia, esse trabalho nem sempre é reconhecido como tal, nem remunerado. O assalariamento, contudo, constitui, de acordo com Maruane e Meron (2016), a linha divisória entre empregos visíveis, identificáveis, pagos e trabalhos formais, ocultos na penumbra das atividades domésticas/agrícolas que nem sempre são pagas.

A própria ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação social do trabalho, distribuição estrita das atividades atribuídas a cada sexo, de seu local, momento, seus sentimentos. "É a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens e a casa reservada às mulheres" (BORDIEU, 2002, p. 6).

Desta feita, o trabalho de construção simbólica não se reduz a uma operação estritamente *performativa* de nomeação que orienta e estrutura as representações; ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros) e tende a evoluir do universo do pensável e do factível tudo que caracteriza pertencer outro gênero. Portanto, o fato de o dominante e o dominado conhecerem a dominação – e os papéis que supostamente devem desempenhar - faz com que tal

⁶¹ A qualificação é sexuada e reflete critérios diferentes para o trabalho de homens e mulheres, ocorrendo, frequentemente, uma desqualificação do trabalho feminino, assimilado a dons naturais, desconsiderando-se o treinamento informal (SOUZA-LOBO, 2011). Tal situação permite que atividades realizadas por mulheres não sejam entendidas e valorizadas como um trabalho especializado, servindo de argumento para baixos salários.

dominação seja eficiente a ponto de parecer natural. "Os processos são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural" (BORDIEU, 2002. p. 8).

É a ideologia de gênero que permite desnaturalizar a opressão das mulheres, porquanto gênero é uma construção social, ainda que se baseie numa diferença biológica (o sexo), apagando, desse modo, a noção de hierarquia entre os sexos (FALQUET, 2012, p. 108). Por outro lado, acrescenta-se à sexualidade, especialmente *gay* e *queer*, a palavra gênero, de tal modo que as mulheres quase desaparecem do discurso para serem substituídas pelas preocupações sobre financiamento concernentes à discriminação contra *gays* e *trans*.

Embora se reconheça a existência deste debate no contexto da categoria gênero, importa para nossa pesquisa trabalhar este conceito olhando apenas para os sexos biológicos homem/mulher. E isso não significa ignorar as outras extensões da categoria que vêm ocorrendo nos dias atuais, nem mesmo contribuir para uma ruptura com o naturalismo que enfatiza a construção social de mulheres e homens, assim como para a biologização do conceito sexo. Afinal, gênero é um conceito útil, especialmente onde ele permite unificar as (os) pesquisadoras (res) e o debate sobre as relações entre homens e mulheres (PFEFFERKORN, 2012), não implicando abrir mão de uma perspectiva crítica.

Sob o fio condutor da categoria de gênero, procuramos uma abordagem que ressalte a natureza relacional da construção das definições de feminino e masculino, apontando, sob o discurso, muitas vezes legitimado por homens e mulheres, de uma desigualdade inata, que as diferenças entre o feminino e o masculino foram construídas social e historicamente, ou seja, "uma interação social construída e remodelada incessantemente nas diferentes sociedades e períodos históricos" (GONÇALVES, 2006, p. 74).

De acordo com Soihet (1997, p. 279) gênero tem sido, desde a década de 1970, o termo usado para "teorizar a questão da diferença sexual", inicialmente utilizado pelas feministas americanas para insistir no carácter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual", portanto, uma maneira de indicar as construções sociais sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres.

Assim, entendemos que é na busca de novas ferramentas teóricas para explicar e desnaturalizar a opressão das mulheres que se cunhou o conceito de gênero e nos marcos

dos estudos sobre a mulher. Ele permite uma análise alternativa ao conceito de patriarcado. Outrossim, a partir do conceito gênero questiona-se a ideia de sexo biológico como destino, assim como ele determina, obrigatoriamente, formas de comportamento, considerando que o conceito gênero é usado de duas maneiras contraditórias: gênero pensado como oposição para descrever o que é socialmente construído e gênero como uma construção social que se refira à distinção masculino/feminino (MELO e TOMÉ, 2018).

No seu trabalho intitulado *Gênero como categoria útil para a análise histórica*, Joan Scott (1989, p. 57), sem que necessariamente coadune com tal definição de gênero, explica o uso descritivo, não analítico do conceito: "o gênero se torna uma maneira de indicar construções sociais" – criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres – "as origens das identidades subjetivas dos homens e das mulheres", portanto, uma categoria social sobre um corpo sexuado. De acordo com essa visão, gênero refere-se, portanto, a uma base material de identidade, quanto a uma construção social de carácter.

Scott (1989), como pós-estruturalista, não nega a existência de diferenças entre corpos. Ela alega, porém, que só ganha significado por meio de aspectos culturais e sociais; o próprio conceito de sexo já está subsumido ao de gênero, o qual, por sua vez só se processa no discurso. Assim, o conceito comporta quatro elementos relacionados entre si: a) Símbolos culturais que evocam representações múltiplas (muitas vezes contraditórias), como as personagens de Maria e Eva, símbolos de mulher; b) Conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido de símbolos e são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas na posição binária de masculino/feminino; c) O papel político vivido nas instituições e nas organizações sociais, tal como o sistema de parentesco, através do universo doméstico e da família, fundantes da organização social; d) Identidade subjetiva que põe em xeque o significado da psicanálise para a reprodução de gênero, duvidando da sua pretensão universal, uma vez que a identidade de gênero não pode ser unicamente baseada no medo da castração.

Portanto, gênero é para Scott (1989) uma forma de significar as relações de poder e, embora o conceito tivesse sido formulado em outros textos, fica evidente que este foi de enorme repercussão em ambientes universitários, políticos e na mídia. Ressaltar a importância da análise relacional, segundo Gonçalves (2006), não significa que não se

tenha dado grande atenção à história das mulheres, campo que se desenvolveu de forma substantiva nas últimas décadas.

Mediante essa análise, além de polissêmico ou pretensamente neutro e de não nomear explicitamente os sujeitos das relações sociais, o conceito gênero tem baixo nível de compreensão fora dos contextos do que se convencionou chamar feminismo acadêmico (SAFFIOTI, 2004), porquanto, é um conceito cujo conteúdo, se apartado das relações sociais de classe e raça/etnia e da luta pela erradicação das explorações e opressões daí decorrentes, pouco oferece como arma crítica.

1.8. Interseccionalidade no contexto dos estudos feministas: uma perspectiva afrocêntrica.

Os povos africanos têm sido durante muito tempo impedidos não somente de se autonegociar, mas, além disso, de se autodefinir (DOVE, 2003). A impotência dos negros durante o processo de escravidão deve ser superada e tomar o controle dos fatores que, interconectados em nossas vidas, poderão evitar o isolamento, degradação e aniquilação.

Por isso, no contexto do feminismo, as prioridades das mulheres africanas são diferentes das prioridades das mulheres brancas, particularmente as feministas. As prioridades da mulher africana são o gênero, a classe e a etnia/raça. Ela está mais preocupada pelo empoderamento do ser negro, esforça-se para o empoderamento da fêmea. Bettina Aptheker (1981), ao analisar as diferenças básicas entre as mulheres negras e brancas em seu reconhecimento, destaca que a primeira linha de ordem para as mulheres negras e suas comunidades é abordar o fator raça, pois ao colocarmos as mulheres no centro de nosso pensamento, constituímos a criação de uma matriz histórica e cultural a partir da qual elas podem reivindicar autonomia e independência sobre suas vidas:

Para mulheres de cor, tal autonomia não pode ser conseguida em condições de opressão racial e de genocídio cultural. Em suma, feminismo, no sentido moderno, significa empoderamento das mulheres. Para as mulheres de cor, tal igualdade, enquanto poder, não pode ocorrer a menos que as comunidades em que vivem possam estabelecer com sucesso sua própria integridade racial e cultural (APTHEKER, 1981, p.19).

O reconhecimento das diferenças na luta específica das mulheres brancas contra a dominação masculina branca dentro e fora de seu domínio privado e das mulheres negras em uma luta de libertação compartilhada com seus pares do sexo masculino torna-se crucial para a discussão. Para Aptheker (1981), nos vários graus de dominação branca masculina, em relação aos homens negros e mulheres brancas, os negros são oprimidos e isso significa sobrecarregados, injusta, severa, dura e cruelmente agrilhoados pela autoridade branca. Já, as mulheres brancas só são suprimidas e isso significa que são verificadas, contidas e excluídas da atividade consciente e evidente.

Por exemplo, é muito fácil para a estrutura do poder colocar mulheres negras contra homens negros, não por serem homens, mas por serem negros. Dessa forma, é necessário que mulheres e homens negros saibam separar a todo o momento as necessidades do opressor dos conflitos que são vivenciados internamente (AUDRE, 1984). Esses problemas, no entanto, não são enfrentados pelas mulheres brancas. Mulheres e homens negros têm compartilhado e ainda compartilham a opressão racista. Assim, "temos compartilhado o desenvolvimento de defesas comuns que não podem ser duplicadas na comunidade branca" (Idem, p. 118).

Outrossim, os papéis desiguais atribuídos às mulheres e aos homens, particularmente não ocidentais, são fruto de um sistema patriarcal, machista, autoritário, racista e ocidental, papéis impostos sob o olhar de um sistema hierarquizado entre este e os determinismos que colocam o todo como algo concreto, fornecendo um lugar para cada coisa e pessoa humana na sociedade.

Trata-se de uma faceta da História atribuída aos países subjugados, como os da América Latina, da África, da Ásia, vista pelo seu prisma mais reacionário: como uma história de "raças", não de homens (MATTA, 1987, p. 60), em que o conhecimento social se reduz a algo "natural", como "raças", e traços biológicos de raças (Idem, p. 61), resultado das realizações do homem em sociedade. Essas realizações estabelecem uma classificação de pessoas humanas em raças inferiores e superiores: branca como a superior de todas e dotada de intelecto vigoroso; amarela como medíocre e moderada e no fim da escala classificatória estaria a negra com faculdades débeis, mais virado ao animalesco (GOBINEAU, *apud* TODOROV, 1993)⁶².

⁶² A noção e a construção do desenvolvimento era exclusiva ao Ocidente, dos homens, brancos e de classe média (SCOTT, 1995). Foi a partir da III Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Nairobi/Zimbabwe, na década de 1990, que as condições de plataformas globais foram criadas, para que as

Na escala classificatória é preciso notar que o homem branco é superior à pessoa amarela e preta (homens e mulheres) da mesma forma que é superior à mulher branca, estando a pessoa negra ou toda a pessoa humana não ocidental abaixo da mulher branca ou na mesma hierarquia. Assim, o machismo do homem não ocidental serve apenas para reforçar o sistema ocidental racista, patriarcal, autoritário do qual ele mesmo é vítima, em primeira instância.

A escala classificatória resulta da imposição de uma ideologia para dominar o mundo: ela foi dada com o racismo, ao lado das cadeias de relações sociais dadas pela patronagem e que se mantiveram aparentemente intactas, ao mesmo tempo, uma ideologia dominante, branca, abrangente, travestida, capaz de permear a visão dos povos, dos intelectuais, dos políticos e acadêmicos e, no caso do Brasil, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do “branco”, do “negro” e do “índio” como unidades básicas que explicam a exploração ou a redenção das massas (MATTA, 1987, p. 63).

Portanto, um evolucionismo sumário consagra negros e índios e outros tantos povos não ocidentais como "primitivos" (CUNHA, 1992, p. 135). Tudo isso alicerçado por um sistema jurídico formalista e totalizante, que sempre privilegia o todo e não as partes (os indivíduos e os casos concretos) e deu origem às relações sociais um carácter especial, justificando a escravidão que foi aceita como algo normal, porque não era um fenómeno social regional e localizado, mas nacional e internacional.

No caso africano, em particular moçambicano, tudo isso vai constituir um ponto crítico de todas as sociedades alicerçado na sua profunda desigualdade, justificado nas premissas de que ninguém é igual ao outro ou perante a lei, o que permite colocar cada um/a no seu devido lugar, do ponto de vista interno e, do ponto de vista externo, será o processo de globalização vigente, caracterizado pela proliferação de ONGs sobre gênero, de modelos educacionais baseados no mercado e na sua exportação. Esses modelos exportados aos países de baixa renda, adquirindo neles especificidades nacionais distintas e desiguais (YOUDEL, 2005) são também dominados pelo sistema mundo branco, racista e ocidental.

Razões políticas, ideológicas e socioeconômicas articulam-se, portanto, na construção de discursos e imagens sobre as pessoas não ocidentais que contribuem para

mulheres africanas falassem por si e sobre si e não pela interpretação das mulheres do Norte ou dos dirigentes africanos masculinos, conduzindo a uma reformulação de perspectivas e de conceitos, métodos e epistemologias seguidas pelo mundo desenvolvido na interpretação do Terceiro Mundo e a questionar os paradigmas do desenvolvimento (CASIMIRO, 2014).

lhes retirar o papel de sujeitos históricos, com base nas teorias racialistas do ocidente, entranhadas na forma de ver o outro; uma construção histórica de conceitos ou juízos universais, relativistas e racialistas à luz da cultura europeia e etnocêntrica (TODOROV, 1993).

Com base no acima exposto, Asante (2009) propõe um duplo deslocamento. Para ele, qualquer avaliação das condições dos africanos deve ser feita com base em uma localização centrada em África e sua diáspora. Sobretudo porque tudo o que os africanos aprenderam até aqui tem como referência a Europa: a linguística, a política, a cultura, a história, a economia africanas e não ao contexto africano em si, o que coloca os africanos como "periféricos em relação à atividade tida como real" (Idem, p. 93). É necessário que o/a africano/a se torne agente atuante e não vítima ou dependente.

Assim, Asante (2009, 2016) introduz aquilo que chama de novo paradigma- a Afrocentricidade⁶³ - que coloca a África como um lugar também de construção histórica e de conhecimento e os africanos como agentes de ação, mudança, transformação, dotados de cultura e de ideias, ao mesmo tempo que é uma negação da marginalidade histórica, social e cultural dos povos africanos imposta pelo eurocentrismo ou paradigma europeu, tomado como universal e dotado de todo o conhecimento e normativo.

Por seu turno, em seu estudo *The Afrocentric Paradigm [O Paradigma Afrocentrico]*, Ama Mazama (2003) coloca a história de todos os negros no centro da produção intelectual e cultural, e como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora - tendo introduzindo vários estudiosos sobre a Afrocentridade e civilização africana.

CheikAnta Diop foi capaz de demonstrar que a tentativa da Europa de tirar pessoas negras para fora do Egito e o Egito para fora da África foi o cerne da falsificação europeia das contribuições da África para a história mundial. Sua principal argumentação era que os antigos egípcios lançaram as bases da civilização africana e europeia e que os antigos egípcios não eram nem árabes nem europeus, mas como Diop diria "Negros Africanos" (ASANTE, 2016, p. 14).

Por essa razão, a Afrocentridade é, simultaneamente, crítica da dominação que nega o poder da hegemonia cultural e correção do sentido do lugar marginal em que o africano/negro é colocado (ASANTE, 2009) em relação à pessoa branca. Portanto, a

⁶³ A Afrocentricidade surgiu no começo da década de 1980, com a publicação do livro *Afrocentricidade* (1980), seguido do livro *A ideia afrocêntrica* (1987) e *Kemet, afrocentricidade e conhecimento* (1990) de Molefi K. Asante (MAZAMA, 2009).

tomada do espaço mental africano se dá por meio do disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus como universais, naturais e normais (MAZAMA, 2009).

Corroborando com Cheik Anta Diop, Cunha Jr (2010) afirma que os problemas do racismo contra a população negra são sociais e econômicos no campo da dominação dos grupos subalternizados, ao mesmo tempo que produzem um grande processo de desqualificação social. Uma dessas formas é a afirmação, segundo a qual, "somente os gregos faziam a filosofia", isto é, "somente os gregos produziam a racionalidade científica" (Idem p; 7), supondo que os africanos não teriam filosofia e incapazes de produzir conhecimento dentro da racionalidade científica.

Tal postura difunde a crença de que o Ocidente ocupa a posição normativa na construção do conhecimento, desembocando naquilo que Goody (2008), em seu livro, chama de *O roubo da História*, portanto, uma crítica do viés ocidentalizado e etnocêntrico difundido pela historiografia ocidental e o conseqüente roubo das conquistas das outras culturas sem pudor ao se apropriar de tudo sem dar o devido crédito.

No contexto do feminismo, autoras como Amadiume, Angela Devis, Cleonora Hudson-Weems, etc, ao propor um deslocamento do estudo da mulher africana/negra, como é o caso da teoria Womanist Africana (HUDSON-WEEMS, 1993), fê-lo criticando a limitação da teoria feminista branca e/ou ocidental e, nesse contexto, propuseram e construíram um paradigma Afrocêntrico que pudesse abranger o ativismo de todas as mulheres africanas e negras de todo o mundo, reconhecidas ou ignoradas (o matriarcado, por exemplo), que lutaram para libertar os povos africanos em escala global. Por outro lado, esse deslocamento permite que tracemos a construção social e ideológica de estruturas de raça, gênero e classe, ao mesmo tempo que se torna evidente que as características de exploração dessas estruturas demonstram a sua centralidade e o processo de europeização das sociedades.

CAPÍTULO II: CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a estratégia metodológica utilizada, explicitando como nos apropriamos da legislação, das estatísticas e das entrevistas semiestruturadas, num exercício de exploração do potencial historiográfico das fontes empregadas, assim como dos instrumentos utilizados na produção de dados para a realização da presente pesquisa.

2.1. Metodologia da pesquisa: escolha de caminhos

Em termos metodológicos, optamos por uma pesquisa qualitativa, no sentido de que visou responder a questões particulares com o nível da realidade que não pode ser quantificado, portanto, com o conjunto "de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2002, p. 22). Ao centrarmos a nossa atenção na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, quisemos colocar nossa pesquisa no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes das mulheres provenientes de regiões periurbanas/rurais no que respeita à sua inserção e permanência na universidade enquanto espaço público.

De forma detalhada, a pesquisa consistiu em um recorte da construção teórica, combinada com entrevistas semiestruturadas, levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional, pois entendemos que uma pesquisa não se restringe apenas à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta dos objetivos pretendidos.

Para além dos dados acumulados, o processo de campo levou-nos à reformulação dos caminhos da pesquisa, através da descoberta de novas pistas, porquanto, os nossos achados de campo impuseram-nos novas buscas, novas leituras; encaminharam-nos em direção a outros autores que nos permitiram compreender os fenômenos relatados em profundidade. Afinal, o processo de pesquisa não se esgota em si mesmo ou apenas com a ida ao campo e análise de seus achados. Ele não é fechado, acabado, tão pouco absoluto. É, sim, um processo que abre e permite outras possibilidades de pesquisa e releitura do

mundo com lentes outras. A entrada no campo de pesquisa é, ainda, um ir e voltar, ou seja, um processo contínuo que abre caminhos para a produção de conhecimentos outros e/ou outros saberes, assim como compreender por onde estamos trilhando, para onde vamos e o que as lentes do nosso objeto de pesquisa nos possibilitam e por quais caminhos outros seguir.

Assim, a pesquisa obedeceu aos seguintes procedimentos metodológicos:

(i) **Levantamento bibliográfico** – a partir de referências teóricas existentes, já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos sobre a educação (fontes secundárias), equidade de gênero, acesso e permanência no ES, particularmente em Moçambique, como livros, artigos científicos, dissertações e teses localizados em bibliotecas da UEM, UP, UFMT, em páginas de web sites assim como as mais diversificadas e dispersas fontes sem tratamento analítico (fontes primárias). Foram de maior destaque as leituras mais viradas para as políticas educativas (BALL e MAINARDES, 2006; BOWE, BALL, GOLD, 1992; NKRUMAN, 1977, GONÇALVES, 2015, 2018, TAIMO, 2010, LANGA, 2006, 2010, 2014; MBEMBE, 2005; MUNANGA, 2009, AFIGBO, 2010; GASPERINI, 1989, dentre outros). Já dizia Fonseca (2002) que todo o trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, o que permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto a ser pesquisado.

(ii) **Análise documental** – constituída por material existente ou já elaborado sobre o acesso e permanência no ES moçambicano: tabelas estatísticas sobre o ES fornecidas pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP) de Moçambique, Instituto Nacional de Estatística (INE), relatórios sobre a educação em Moçambique, especialmente a superior, documentos oficiais, como decretos-leis sobre o ES, Constituição da República de Moçambique; consulta de instrumentos sobre políticas educacionais nacionais, regionais e internacionais relativos a gênero e educação, Planos Estratégicos do Ensino Superior (2000-2010 e 2012-2020), documentos sobre a proteção e promoção dos direitos humanos; leituras da literatura especializada sobre gênero e feminismo (AMADIUME, 1997; EBUNOLUWA, 2009; PERROT, 2003, 2005; HILDETE, 2018; CASIMIRO, 2001, 2014; GONZALÉZ, 2006, 2015, etc). Os dados estatísticos do ES são fornecidos pelas IES e publicados, anualmente, pela DICES⁶⁴.

⁶⁴ Direcção Para a Coordenação do Ensino Superior.

MINED. No contexto do nosso estudo, procedemos à análise das estatísticas referentes ao ES, em Moçambique, no período de 2003 a 2017, portanto, para aprofundar a compreensão dos fenômenos relatados, das dinâmicas de gênero nas IES.

As análises estatísticas foram feitas com recurso ao teste t e Microsoft Office Excel simples 2013, usando a forma percentual $t = \frac{H}{Total\ de\ estudantes} \times 100\%$ ou $t = \frac{M}{Total\ de\ estudantes} \times 100\%$, onde:

T é o valor percentual;

H: representa estudantes do sexo masculino;

M: representa estudantes do sexo feminino;

Total de estudantes: número total de estudantes;

100: valor máximo percentual.

Apesar de nos parecer quase impossível separar o ingresso da permanência, desde o início, um imperativo parecia se impor sobre a escolha do objeto a ser estudado na pesquisa: ou bem se fala de ingresso ou bem se fala da permanência, são conceitos diferentes, são objetos tratados separadamente, dizia-se. Em detrimento disso, ou seja, do bem falar de um ou de outro, persistia em nós o olhar sobre ambos conceitos, pois entendíamos serem apenas um, numa relação forjada na história. Como pensar no ingresso/inclusão sem pensar na exclusão? Como pensar no ingresso sem pensar na permanência e por que não na evasão? Outrossim, como olhar a história e não ver as tensões, as relações de poder e as lutas que foram forjando, produzindo o ingresso, a inclusão em relação à exclusão e permanência, nos mostrando a irredutibilidade de um ou de outro objeto?

Nesse sentido, na primeira parte do livro *Arqueologia do saber*, Foucault guiou nosso olhar ao propor que suspendamos unidades historicamente constituídas, suspeitando dessa construção e buscando recompor outras unidades para a análise e, dessa forma, propõe que não se selecione um objeto/conceito dado, *a priori*, mas que se estudem as relações que fazem surgir conceitos/objetos (FOUCAULT, 2009).

Nessa direção, não descartamos toda a massa discursiva de informações construídas através das estatísticas oficiais, ou seja, não recusamos esses saber, mas o tomamos para realizar outros questionamentos que, muitas vezes, não são postos. Recusamos partir de conceitos já formados, que têm seus sentidos aceitos e circulando no meio acadêmico e nas arenas políticas, onde os textos de lei são produzidos, buscando fazer uma interlocução entre os regimes de verdade expressos pelos textos lei e os discursos daqueles que são atravessados por todo esse processo, sem, na maioria das

vezes, serem legitimados como portadores de verdades, de saberes capazes de embasar e direcionar as práticas institucionais e as políticas públicas.

(iii) **Trabalho de campo** – a análise qualitativa incluiu entrevistas a grupos alvo específicos: 62 mulheres estudantes da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e Universidade Save (UniSave) e, em complementaridade, um investigador do Centro de Coordenação para Assuntos de Género (CeCaGe) da Universidade Eduardo Mondlane. Quanto a este último, cabe-nos esclarecer que o nosso projeto inicial previa entrevistar o corpo diretivo (2 pessoas em cada instituição) da UEM e da UniSave, relativamente à assuntos de gênero e equidade. Mas com os obstáculos e restrições impostos pela pandemia da Covid-19 decidimos descartar essas entrevistas, como forma de evitar maior exposição de ambas as partes. Embora tivéssemos descartado as entrevistas com o corpo diretivo, houve a necessidade de rebuscar a proposta, para melhor aprofundamento e compreensão das dinâmicas de gênero dentro da UEM, assim como das possíveis redes de apoio às mulheres e/ou a todos estudantes, portanto, por indicação da banca, no momento do exame da qualificação da tese, que teve lugar no dia 30 de setembro de 2022.

Através das entrevistas semiestruturadas buscamos as informações contidas nas verbalizações das estudantes como atoras sociais, uma vez que vivenciam/vivenciaram a realidade em questão, ou seja, seu acesso, permanência e sua trajetória no ES.

(iv) **Fase da análise de dados.** Esta fase teve como finalidade estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar os horizontes e o conhecimento sobre o acesso e permanência das mulheres rurais no ES, articulando-o ao contexto cultural, socioeconômico e das políticas do ES existentes. Para o efeito, trabalhamos com algumas categorias de análise surgidas ao longo do trabalho de campo e apresentadas no capítulo da análise de dados.

Assim, optamos pela técnica de Análise do Discurso (AD), por entendermos que analisar, compreender ou mesmo interpretar o material coletado passa por superar a ideia ingênua de acreditarmos que a interpretação dos dados nos seria mostrada de modo espontâneo, pois a linguagem não é transparente, mas opaca. Esse processo permitiu penetrar nos significados que as atores sociais compartilham na vivência, manifestados em seus discursos sobre o acesso e permanência no ES. Já alertava Pêuxeux (1998 apud

GERHADT, et al, 2009, p. 85) que o sentido de uma palavra ou expressão não existe em si mesmo, "ao contrário, expressa posições ideológicas em jogo no processo socio-histórico no qual as relações são produzidas; toda a formulação discursiva dissimula, pela pretensão de transparência e dependência, formações ideológicas". O silêncio, por exemplo, ocupa um lugar de relevância nesta técnica, tanto quanto a palavra ele tem suas condições de produção.

2.1.1. Entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados

O primeiro momento de aproximação ao campo de pesquisa deu-se por meio de conversa com o diretor do registro acadêmico da UEM, depois de muitas idas e sem conseguirmos falar com ele, primeiramente, por motivos de doença e, depois, de ocupação profissional. Este orientou a escrita de uma carta pelo coorientador, sobretudo por ser colega e diretor designado na Faculdade da Educação da UEM. Nessa altura, usamos dessa orientação para endereçar o mesmo pedido para a obtenção de dados de pesquisa à Universidade Save (UniSave), como listas de estudantes dos cursos de maior e menos demanda popular, do período diurno. As cartas foram entregues no dia 14 de janeiro de 2021, tendo saído uma resposta positiva por parte da UEM, passado mês e meio, e da UniSave a 6 de maio do mesmo ano.

A UEM e a UniSave forneceram o material necessário que nos levou às atoras de nossa pesquisa: na UEM através do diretor de Assuntos Estudantis, departamento de informática, o Dr. Sérgio Fernando Bata Nhassengo; com a autorização da recolha de dados pela vice-reitora da UniSave, o registro acadêmico da instituição forneceu todas as informações de que necessitávamos através do chefe de informática, Evaristo Sambo.

Trata-se dos cursos elencados para a pesquisa de campo, contendo as listas dos estudantes, ano de ingresso, contatos, proveniência e estudantes desistentes. Entretanto, desses dados interessou-nos apresentar os cursos com os números de estudantes que ingressaram em 2017 e 2020, discriminados por sexo (Vide os quadros 1 e 2). Com os contatos em nossa posse e discriminados os nomes em sexo, buscamos uma aproximação com as estudantes que seriam potenciais entrevistadas, com base nos objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo que procuramos consolidar uma relação de respeito afetivo, bem como o respeito pelas suas manifestações culturais.

Quadro 1: Cursos, estudantes por curso e sexo da UEM e UniSave (2017)

Universidade Eduardo Mondlane	Curso de licenciatura	Homens	Mulheres	Total
Maior demanda social (CSHS)	Administração Pública	27	28	55
	História	27	10	37
	Marketing e Relações Públicas	12	17	29
	Organização e Gestão de Educação	12	28	40
	Tradução Português/Francês	11	16	27
Menor demanda social (CNEAS)	Arquitetura e Planeamento Físico	27	8	35
	Engenharia Informática	27	5	32
	Engenharia Mecânica	39	4	43
	Geologia Marinha	18	10	38
	Medicina	45	45	90
UniSave (Gaza)				
Maior demanda social (CSHS)	Ensino do Português	27	19	46
	Ensino Básico	12	30	42
	Geografia	21	31	52
	Psicologia Social e das Organizações	11	29	40
	Inglês	65	12	77
Menor demanda social (CNEAS)	Agropecuária	22	15	27
	Educação Visual	38	6	44
	Matemática	36	5	41
Total	18 Cursos	477	308	785

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 2: Cursos, estudantes por curso e sexo da UEM e UniSave (2020)

Universidade Eduardo Mondlane	Curso de licenciatura	Homens	Mulheres	Total
Maior demanda social (CSHS)	Administração Pública	25	21	46
	História	21	15	36
	Marketing e Relações Públicas	15	10	25
	Organização e Gestão de Educação	11	29	40
	Tradução Português/Francês	9	20	29
Menor demanda social (CNEAS)	Arquitetura e Planeamento Físico	26	14	40
	Engenharia Informática	29	3	32
	Engenharia Mecânica	36	4	40
	Geologia Marinha	16	7	23
	Medicina	40	51	91
UniSave (Gaza)				
Maior demanda social (CSHS)	Português	24	27	51
	História	14	11	25
	Recursos Humanos	26	26	52
Menor demanda social (CNEAS)	Física	29	16	45
	Tecnologia de Alimentos	12	20	32
	Matemática	41	12	53
Total	16 Cursos	364	286	650

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Como se pode ler nos quadros acima, dividimos a lista dos principais cursos ofertados nas IES moçambicanas, relatados em duas categorias mutuamente exclusivas: Ciências da Natureza, Engenharias, Agricultura e Saúde (CNEAS), que inclui áreas de especialização nos seguintes grupos: ciências - da vida, físicas - matemática e estatísticas, tecnologia da informação, engenharia, ciências agrícolas e ambientais, saúde (incluindo medicina e serviços sociais); Ciências Sociais, Humanidade e Serviços (CSHS), que inclui os seguintes cursos: educação, artes e humanidades, negócios e direito, ciências sociais, serviço público, utilizando as denominações do MCTESTP (2016).

A escolha dos cursos foi feita aleatoriamente, sobretudo na UEM por ter sido a primeira instituição que mantivemos contato e esperávamos serem os mesmos na UniSave. Entretanto, nesta última, verificamos que nem todos os cursos ofertados na UEM existem e, por conseguinte, a escolha baseou-se na grelha de cursos encontrados. Além disso, o número de cursos que apresentamos, da UniSave, são reduzidos em relação aos da UEM, visto que muitos são ofertados somente no período pós-laboral.

Cabe ressaltar que por motivos da pandemia Covid19, com as aulas decorrendo de modo remoto, o contato deu-se por via telefônica. Foi preciso efetuar chamadas telefônicas para cada uma das mulheres, com vistas a confirmar a sua proveniência, especialmente porque percebemos algumas falhas nesse aspecto e incorreríamos o risco de incluir, na pesquisa, aquelas mulheres que não faziam parte do recorte espacial ou que não provinham de regiões rurais/periurbanas.

Por outro lado, como as entrevistas deveriam ser realizadas remotamente, primeiro, efetuamos chamadas telefônicas para negociar a entrevista e obter a aceitação e o formato em que a entrevista ocorreria. O modo mais cômodo e acessível para todas foi a vídeo chamada ou sem vídeo pelo aplicativo digital *Whatsapp* e/ou chamada "normal". Em caso afirmativo, para muitas estudantes tivemos que conceder um valor para a aquisição da internet, pois muitas delas mostraram dificuldades financeiras para obter megas bites⁶⁵. Algumas sem o aplicativo em seus telefones tiveram que pediram a seus pais ou conhecidos. Outro problema teve a ver com uma boa rede de internet (mesmo a vulgo chamada normal, primeiramente efetuada como contato inicial) para a realização

⁶⁵ A maior parte da população moçambicana não tem acesso à internet, mesmo quem a tem recorre, geralmente, a internet 4.5G em seus aparelhos celulares. De acordo com o INE (2017), a percentagem de homens com acesso à internet e computador é de 8,1% nas zonas urbanas e 5,8% na zona rural contra 5,3% de mulheres nas zonas urbanas e 3,1% nas zonas rurais com acesso à internet e computador. De igual modo, os homens representam 30,8% da população com posse de telefone celular, contra 22,4% das mulheres.

das entrevistas, tendo havido cortes sistemáticos e insistências por várias vezes, salvo algumas exceções.

Seguidamente, apresentamos a nossa proposta de pesquisa e/ou estudo àquelas mulheres selecionadas ou aquelas que se enquadravam no nosso recorte de pesquisa. Esse momento consistiu no estabelecimento de uma situação de troca, de esclarecimento sobre aquilo que pretendíamos investigar e as repercussões favoráveis advindas do processo. Porquanto, entendemos que a busca por informações que pretendíamos obter, como observa Neto (2002), estava inserida num jogo cooperativo, sendo cada momento uma conquista baseada no diálogo, contudo, longe da obrigatoriedade. Essa relação com as atoras no campo, implicou, portanto, no ato de cultivarmos um envolvimento compreensivo, com uma participação marcante nas suas múltiplas dimensões.

Relativamente ao processo de entrevista, os nossos esforços de pesquisa direcionaram-se para questões de acesso e permanência no ES por mulheres provenientes de regiões periurbanas/rurais e procuramos, particularmente, construir uma massa discursiva pela interlocução entre textos (basicamente, algumas leis do ES, projetos de lei, textos e programas de bolsa, estatísticas oficiais analisadas em nossa pesquisa) e os discursos dessas mulheres. Essa escolha de perspectiva de ouvir as alunas em suas singularidades insere-se na compreensão da política educativa em que diferentes grupos disputam projetos e interesses relacionados a um determinado tema, dialogando com o que Foucault (2012) chama de extremidades cada vez menos jurídicas do poder.

Nesse sentido, optamos por nos aproximar do nosso objeto de estudo entrevistando alunas da UEM e da UniSave⁶⁶. Para essas entrevistas, selecionamos 18 cursos do período laboral⁶⁷, em 2017, sendo 10 na UEM e 8 na UniSave. Em 2020 foram 16 cursos do período laboral, dos quais 10 na UEM e 6 na UniSave. A escolha desses cursos deveu-se ao fato de os primeiros serem tomados, tradicionalmente, como mais femininos e mais procurados pelas camadas modestas da sociedade, sobretudo as mulheres e, os segundos, por serem mais elitistas e serem mais procurados por homens, haja vista ideais de cunho social construídos pela associação simbólica e cultural entre

⁶⁶ Inicialmente, a proposta do projeto era de entrevistar estudantes de três IES, incluindo a Universidade Zambeze, porém, com a eclosão da pandemia Covid19 pelo mundo descartamos esta última universidade, sita na região centro de Moçambique, para evitarmos grandes viagens pelo país, incorrendo o risco de contrair a doença e/ou colocar as estudantes em risco

⁶⁷ Em Moçambique, todas as universidades estatais cobram mensalidades em seus cursos pós-laborais, salvo institutos superiores que cobram, igualmente, mensalidades tanto no período diurno quanto no noturno.

CNEAS e masculinidade, porque estereótipos são produzidos e reproduzidos e, mais tarde, naturalizados em papéis e lugares mais apropriados para homens, balizando os campos de atuação feminina, validando a aplicação dos princípios que organizam e estruturam a divisão sexual do trabalho.

O guião para as entrevistas semiestruturadas contou com 16 questões, das quais procuramos saber do perfil económico e trabalho das famílias das estudantes; estratégias de acesso e permanência no ES; motivação da escolha dos cursos; dificuldades ao longo do curso; expectativas futuras (Vide o apêndice 1).

Assim, buscamos ouvir as vivências das mulheres estudantes que ingressaram no ES no ano 2017 e teriam concluído a sua formação em 2020 e as que evadiram dos cursos nos quais ingressaram em cada uma dessas graduações; e as que ingressaram em 2020. O número total das mulheres incluídas e entrevistadas está apresentado na Tabela 1.

Quadro 3: Mulheres respondentes por universidade

	Ciências Sociais, Humanas e Serviços			Ciências da Natureza, Engenharia, Agricultura e Saúde		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Número de estudantes	739	370	369	696	471	225
Porcentagem	100%	50,07%	49,93%	100%	67,67%	32,32
Estudantes entrevistadas						
Universidade	Frequência		Percentual			
UEM	41		6,9%			
UniSave	21		3,5%			
Total	62		10,4%			

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O quadro 3 mostra a distribuição das estudantes entrevistadas, sendo que a maior percentagem pode ser encontrada na UEM (6,9%). A percentagem foi calculada com base no número total de mulheres existentes nos cursos elencados para a pesquisa. Assim, foram excluídas todas as mulheres não provenientes de regiões rurais ou bairros periurbanos de Moçambique. Das 594 mulheres existentes, sendo 369 nos cursos de maior demanda social e 225 nos de menor demanda social, apenas 62 fizeram parte da nossa amostra, pois somente elas apresentaram o perfil espacial da pesquisa, representando 6,9% de ingressos na UEM e 3,5% de ingressos na UniSave.

Ressaltamos que no projeto inicial a nossa proposta previa entrevistar 120 mulheres, porém, o trabalho de campo possibilitou apenas o quantitativo de 62 estudantes

nos cursos elencados. Esse quantitativo deveu-se a vários fatores: i) estudantes sem número de contato atualizado e/ou incontactáveis; ii) mudança do curso sem anuência da faculdade; iii) evasão escolar; iv) problemas graves de internet ou de acesso à rede de telefonia móvel, dentre outros, entretanto, um número que consideramos bastante reduzido, tendo em conta os ingressos apresentados nas tabelas acima, portanto, um total de 17 estudantes⁶⁸.

Embora não tenhamos conseguido o número de estudantes proposto, inicialmente, (120 mulheres), aquelas com as quais trabalhamos ou entrevistamos forneceram-nos informações suficientes que responderam de modo satisfatório aos objetivos da pesquisa, pois, ao longo da coleta de dados e/ou das entrevistas, nenhum novo elemento ou informação era encontrado e o acréscimo de novas informações não mais se fazia necessário, por compreendermos que não alterariam a compreensão dos fenômenos estudados. Portanto, trabalhamos com o critério de saturação⁶⁹, pois inferimos ter alcançado o adensamento teórico da pesquisa de campo.

Quanto ao trabalho de campo propriamente dito, trabalhamos com um sistema de anotações simultâneo: uso de gravador de voz e anotações (como instrumento acessório), em que colocamos nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não foram passíveis de obter com a utilização do gravador de voz. Por meio dessas anotações foi possível contruir detalhes sobre as falas das atoras da pesquisa, porquanto, foi um grande auxiliar de memória. Estes aspectos baseiam-se no fundamento de que as nossas entrevistadas não são meras e ingênuas espectadoras, nem subjetividades ao acaso ou atoras não críticas da realidade circundante.

Todas as gravações foram feitas com o consentimento das nossas atoras da pesquisa, depois de esclarecidas sobre a sua finalidade. Assim, durante a entrevista, elas foram sensibilizadas a verem o gravador como uma terceira presença que não se consegue ver. As entrevistas duravam entre 25 a 30 minutos, salvo em situações de oscilação da rede móvel, podendo chegar a 40 minutos no máximo.

Por outro lado, realizamos, previamente, três entrevistas no sentido de validar o roteiro de entrevista, buscando atender aos objetivos da tese e ajustar as perguntas, com

⁶⁸ Sobre a proveniência dessas estudantes, trabalhamos com chefes de turma e demais estudantes para saber se conheciam outras colegas que poderiam se enquadrar no perfil da pesquisa.

⁶⁹ Segundo NASCIMENTO et al (2018, p. 244), o critério da saturação é um "processo de validação objetiva em pesquisas que adotam métodos, abordam temas e coletam informações em setores e áreas onde é inviável ou desnecessário o tratamento probabilístico da amostra". Portanto, o critério mais comum de saturação refere-se à aplicação de entrevistas semiestruturadas de forma sequencial, com respostas em aberto. Para as autoras, geralmente, o ponto de saturação é alcançado em, no máximo, 15 entrevistas.

vista a evitar interpretações dúbias ou dúvidas, o que poderia, de certo modo, comprometer o rigor do método, a obtenção de dados e, posteriormente, a obtenção da saturação teórica. Tais cuidados, na visão de Nascimento et al (2018), maximizam o rigor e reduzem o quantitativo de entrevistas necessárias à saturação.

Durante a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, sentimos receio por parte de um grande número das entrevistadas (no início da conversa), provavelmente de que a instituição, a família ou amigos as pudesse identificar, mesmo garantindo-se que esse fato não ocorrerá. Por isso, procuramos manter a interação de forma mais próxima e se identificando com as respondentes, com vistas a se sentirem mais confortáveis e à vontade para falarem livremente. Porquanto, o receio mascara, de alguma forma, os resultados, pois as respondentes tendiam a responder ao formulário de forma defensiva. Entretanto, nossa intenção não era a de sermos considerados como iguais, mas a busca de uma compreensão mútua e sermos aceitos para a interação.

Como nos lembra Minayo (2002), nas ciências sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto, porquanto, "a ciência lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos" (p. 14) e, particularmente, se o/a observador/a é da mesma natureza que o objeto, o/a observador/a, ele/a mesmo/a, é uma parte de sua observação.

Dessa forma, procuramos realizar as entrevistas estando dentro do mundo das atoras da pesquisa de modo acirrado, não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita e, ao mesmo tempo, não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como as atoras da pesquisa, mas como alguém que procura saber o que é ser como elas. Como diria Geertz (1979, p. 241), o/a pesquisador/a "trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação". De tal sorte que a aceitação para conceder as entrevistas foi entusiástica.

Portanto, na maior parte das vezes, as entrevistas começavam por uma conversa banal, sob tópicos variados. O objetivo era de desenvolver um acordo, ou seja, procurar um interesse ou um tópico em comum, uma oportunidade para se começar a construir uma relação. Ressaltamos, porém, o à-vontade com que algumas mulheres entrevistadas se abriram, especialmente, por ser uma pesquisadora mulher a abordar um assunto sobre e de mulheres. Foi um ganho maior perceber a alegria estampada em seus rostos e a

prontidão em conceder as entrevistas, particularmente porque essas mulheres tiveram a oportunidade de falar sobre aspectos centrais de suas vidas, que nos foram revelados em tom de confidencialidade, suas angústias, alegrias, desejos do futuro e do presente.

Assim, embora na pesquisa qualitativa os sujeitos possam ser identificados pelo/a pesquisador/a, através de uma permissão declarada ou escrita, para que os dados sejam coletados, optamos por um contrato entre pesquisadora e entrevistada, de que a identidade da respondente não seria revelada (Vide apêndice 2)⁷⁰, porquanto, compreendemos que a busca por informação que pretendíamos deveria estar inserida num jogo cooperativo, em que cada momento é uma conquista alicerçada no diálogo que foge à obrigatoriedade.

Por isso mesmo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa⁷¹, e os sujeitos da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento e Assentimento Livre para a divulgação ou não dos respectivos nomes, publicação das possíveis fotografias a serem tiradas. Como alerta Minayo (2002), o objeto das ciências sociais é histórico. Em outras palavras, a sociedade humana existe num determinado espaço cuja formação e configuração são específicos, vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o devir. Portanto, não é apenas o investigador que dá sentido ao trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades que dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, pois "as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas" (idem, p. 14).

Para a organização dos dados das entrevistas, primeiro, procedemos à sua ordenação, ou seja, transcrição das entrevistas, sua releitura e organização; segundo, categorizamos e; por fim, a análise final, estabelecendo articulações entre os nossos achados e os referenciais teóricos da pesquisa, portanto, respondendo às questões da pesquisa com base nos objetivos traçados.

⁷⁰ Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁷¹ Tendo-se constatado que não haveria participantes brasileiros, o protocolo de pesquisa não necessitou de análise ética do sistema CEP, por este ser regido por legislação brasileira, sugerindo-se que o projeto fosse retirado. O Sistema CEP/CONEP somente avalia projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, cuja pesquisa será desenvolvida no Brasil. Se não há participantes brasileiros, ou no Brasil, não há necessidade de avaliação pelo sistema CEP/CONEP, portanto, emitiu-se parecer de retirado. Entretanto, todos os pareceres que envolveram o processo de submissão no sistema CEP, antes do parecer RETIR, foram aceitos.

Quadro 4: Disposição das categorias do estudo

Dimensões	Abrangência	Questões
Perfil geral	Descreve aspectos como renda familiar	8/15
Redes de sociabilidade	Aborda relações com os pares dentro e fora do espaço universitário	11,12,17
Educação superior	Percepções e sentidos atribuídos à universidade e/ou escola	1-5
Acesso e permanência à educação superior	Identifica as estratégias voltadas ao acesso e permanência no ES	1-2/6-9
Acesso à informação; Ações institucionais para permanência de estudantes no ES	Identifica o alcance do conhecimento sobre políticas e programas voltadas ao acesso e permanência da mulher no ensino superior	9-10/12-13/17
Expectativas e projetos	Descreve as expectativas de futuro, assim como identifica que tipo de projeto tem sido desenhado por essas mulheres	13,16

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Essas dimensões permitiram-nos construir uma caracterização mais geral do perfil das nossas atoras de pesquisa, assim como efetuar cruzamentos e mediações realizadas no momento da transcrição e análise dos dados. A transcrição das entrevistas foi feita pela pesquisadora, procurando ser fiel às verbalizações advindas das atoras da pesquisa, fazendo uma transcrição integral, com recurso a alguns sinais⁷² propostos por Marcushi (1986) e outras dicas, tais sejam: i) utilização de uma sequenciação⁷³ com linhas não muito longas para melhorar a visualização do conjunto; ii) não cortar palavras na passagem de uma linha para outra; iii) uso de grafias consensuais em palavras pronunciadas de modo diferente do padrão.

Outrossim, as verbalizações foram reproduzidas com ajustes gramaticais, sem sofrer alterações ao interesse da pesquisa, por entendermos que as falas transcritas serão apresentadas publicamente e as participantes possam ter acesso ao produto da pesquisa. Portanto, essas verbalizações escritas podem não ser não bem recebidas pelas participantes ao fazerem a leitura do material escrito. Além de chocá-las como sujeitos da pesquisa, para um/a leitor/a desavisado/a, a fala transcrita pode ser elemento que produz estigma. Em outras palavras, apesar de saber que a fala cotidiana pode pouco se assemelhar com a fala considerada culta, ao tomar contato com a forma real da forma transcrita, a entrevistada poderá levar um grande choque.

⁷² Pausa preenchida, hesitações, dúvidas, etc.

⁷³ Sequenciação: uma série de turnos sucessivos que se ligam por alguma razão semântico-pragmática.

Sobre a questão da transcrição e edição das entrevistas, Duarte (2004, p. 221) afirma que:

As entrevistas podem e devem ser editadas. Excepto quando se pretende análise de frases excessivamente coloquiais, interjeições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições.

Assim, optamos por iniciar as transcrições logo após entrevista, pois as impressões e lembranças seriam mais fáceis de serem acessadas, para além de que estariam vivas e presentes para a entrevistadora. Cada fala ou entrevista é representada por um P. O conjunto de P1, P2, P3, por aí em diante, representa uma fala da mesma estudante entrevistada para cada pergunta feita.

2.1.2. Análise do Discurso como técnica de análise de dados

O uso e a disseminação da Análise do Discurso (AD) como instrumento de análise de dados traduz, entre outros aspectos, a necessidade de se olhar os textos e as falas com um desejo de ir além do dito. Com isso, a utilização da AD pressupõe um abandono de perceber a linguagem como algo dado ou que ela traz em si verdades. Nisso, a nossa opção pela AD foi a intenção de encontrar o sentido do dito, que transcende o escrito, alcançando seu significado através de um estudo sobre o contexto e as circunstâncias que o formularam. Portanto, a linguagem, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do linguístico e do extralinguístico, ela não se dissocia da interação social, de aspectos políticos, históricos e ideológicos de quem a emite.

Entretanto, consideramos útil destacar que não existe uma linha única de AD, mas existem muitos estilos diferentes, com enfoques variados, a partir de diversas tradições teóricas, porém, todas reivindicando o mesmo nome, desenvolvidas em diferentes regiões do mundo com suas diferentes tradições de estudo e pesquisas sobre o discurso. O que esses estilos têm de comum, ao tomar como objeto o discurso, é a partilha de uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou

descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (GIL, 2002; ORLANDI, 2003).

Esse entendimento parte do pressuposto de que a linguagem não é um mero mecanismo pelo qual os indivíduos expressam suas visões de mundo, mas uma prática social em que estes atuam.

Seu surgimento e consolidação provêm de uma conjuntura intelectual conturbada, caracterizada pela contestação de enfoques epistemológicos tradicionais, acabando por refletir uma insuficiência dos métodos tradicionais em explicar os fenômenos, utilizando somente a lógica do texto (GIL, 2002). Portanto, a autora fala de um fenômeno denominado virada linguística, para esclarecer a legitimação da AD, enfatizando que o mesmo se tratou de um processo de crítica às ideias positivistas, influenciado pelo estruturalismo e pós-estruturalismo. Nesse contexto, segundo Pêcheux (1988), a reivindicação recaiu sobre a necessidade de se articular língua, contexto e história.

Por sua vez, Foucault (2008) aborda a necessidade de se ver no discurso algo além de seus signos e códigos. Para tanto, o autor argumenta que é preciso:

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55).

É considerando o discurso como prática social que reflete os contextos sociais de sua produção que a nossa análise recai, propondo uma reflexão sobre a contribuição da AD ao objeto de estudo da presente pesquisa de doutoramento: estratégias de acesso e permanência no ES por mulheres rurais em Moçambique, porquanto, falar de acesso e permanência da mulher no ES é uma temática complexa que envolve interesses e opiniões distintas e que demanda, portanto, uma interpretação que vai além do escrito e legitimado como discurso vigente nas políticas educativas do ES moçambicano.

A própria complexidade inerente às interações sociais, a seus participantes e aos contextos onde se localizam e atuam pressupõe explicações diversas, com vistas a abranger diversos interesses e expectativas, o que requer um olhar sistêmico que contemple questões além do óbvio, do dito, do expresso, do demonstrado. É considerando essa busca por algo a mais que o discurso se consolida como parte fundamental da

dinâmica social, ao ser um mecanismo através do qual diferentes vozes, conceitos e interesses se articulam, interrogando os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção (verbais e não verbais), bastando que a sua materialidade produza sentidos para interpretação.

Nesse contexto, a ideologia, segundo (CAREGNATO; MUTTI, 2006) deve ser entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que corporifica a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando pistas do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, a linguagem vai além do texto, fazendo emergir sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer. Para as autoras, como memória do dizer entende-se o interdiscurso, isto é, a memória coletiva constituída socialmente, em que o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, no entanto, não percebe estar dentro de um contínuo, uma vez que todo o discurso já foi dito antes.

Nessa análise, Foucault (2006) refere que o sujeito não é individual, é assujeitado ao coletivo, ou seja, esse assujeitamento ocorre no nível do inconsciente, quando o sujeito se filia ou interioriza o conhecimento da construção coletiva, sendo porta-voz daquele discurso e representante daquele sentido. Por seu turno, o assujeitamento é a condição necessária para que o indivíduo se torne sujeito do seu discurso ao, livremente, submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, embora tenha a ilusão de autonomia.

Outro aspecto a ressaltar é que a AD mostra como o discurso funciona sem a pretensão de dizer o que é certo, porque isso não está em julgamento. A busca do sentido, na AD, ao perpassar pela interpretação do/a pesquisador/a é, portanto, um recorte, um entendimento, uma impressão específica de uma delimitada realidade.

Por esse viés, a nossa pesquisa realizou-se a partir da inspiração da Análise do Discurso (AD) de Michel Foucault e seus entrelaçamentos teórico-metodológicos. Pelos pressupostos assumidos da AD de Foucault, particularmente pela possibilidade de produção de subjetividade e da concepção de poder como algo que se constrói dinamicamente nas relações sociais e que traz em si, necessariamente a resistência, entendemos que a AD pode, além de ser um poderoso instrumento de análise, ser ainda um poderoso instrumento de ação e, por que não dizer, de transformação.

Entretanto, para o nosso recorte mostra-se importante ressaltar que a partir de Bakhtin

As relações entre linguagem e ideologia se tornaram incontornáveis [...] Desde Marx, ideologia - mais do que um mero conjunto de ideias - significa uma visão de mundo parcial, que distorce ou refrata o real, a partir dos interesses de uma classe social. Essa visão de mundo deve circular socialmente por meio de signos - verbais ou não-verbais -, e foi conexão que interessou Bakhtin (ATEM, 2009, p. 67).

Autores como Bakhtin (2006), Orlandi (2003), Pêuchex (1988) referem que as teorias sobre a linguagem fundamentam-se em bases marxistas, ou seja, no materialismo histórico e dialético, repousando precisamente sobre a natureza ideológica do signo. Em Bakhtini (2006), por exemplo, o signo, um produto ideológico faz parte de uma realidade social (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo, mas, ao contrário destes, "ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior". Portanto, "tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia" (p. 29).

Estabelecem-se, então, um marco e as referências tomadas como parte importante das condições de possibilidade basilares para todas as correntes de AD, assim como de outras áreas de estudos da linguagem, como a Semiologia, a Sociolinguística e a Semiótica.

Ressaltamos, desse modo, que a impossibilidade de Foucault de assumir as premissas de uma ideologia é um traço determinante que obriga ao afastamento dele em relação às outras correntes de AD. Porquanto, para Foucault (2012) não é possível falar em ideologia, na medida em que não haveria uma única verdade a ser descoberta, pelo contrário, disputas de regimes de verdade, isto é, tensões e disputas de projetos realizados pela dinâmica relacional do poder para a legitimação de regimes de verdade. Portanto, o autor entende que seria difícil utilizar a noção de ideologia, porque "ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria verdade" e essa coisa seria necessariamente algo como o sujeito. Ademais, "a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material" (p. 44).

A questão do sujeito é bastante marcante no conjunto da obra Foucaultiana e parece pertinente, portanto, dizer que no feixe de relações estabelecido entre a questão do sujeito associada à sua compreensão de poder e de verdade vemos se formar o horizonte norteador da AD de Foucault e, possivelmente, de todo o seu pensamento, perspectiva

que o afasta drasticamente e, ao mesmo tempo, aproximando a AD de seus contemporâneos. Porém, não ignoramos as questões de cunho metodológico, particularmente na área da linguagem, que a maioria das linhas tem lançado mão dos saberes da linguística textual e, para além disso, à Foucault não interessou debruçar-se sobre a produção de sentidos nem da análise sistêmica e estrutural da língua e suas possibilidades, sua centralidade foi dada ao discurso.

Até porque tecendo algumas considerações sobre o poder, Foucault esclarece que o poder faz parte de todas as relações humanas. Está, portanto, disseminado por toda a sociedade e, com isso, não está concentrado apenas no Estado e nem em suas instituições. A família, os professores, os alunos e outros, que Foucault chama de agentes reais, geram determinadas práticas sociais, ou seja, o poder é exercido em rede e que "nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação" (FOUCAULT, 2012, p. 84).

Com isso, não pretendemos desvincular ideologia da linguagem como signo linguístico, porquanto, a AD, enquanto técnica de análise de dados obtidos no campo, permitiu realizar uma reflexão sobre as condições de produção e a apreensão do significado dos textos⁷⁴ produzidos pelas autoras da pesquisa, os textos leis das políticas educativas, considerando que o sentido de uma expressão não existe em si mesmo, pelo contrário, afirma Pêcheux (1988), expressa expressões ideológicas em jogo no processo sócio-histórico, no qual as relações são produzidas, dissimulando, desse modo, pela pretensão de transparência e dependência, formações ideológicas; compreendendo, igualmente, que é "no contato do histórico com o linguístico que se constitui a materialidade específica do discurso" (ORLANDI, 2003, p. 132).

Cabe ao/à analista/pesquisador/a, portanto, compreender como opera o gesto de interpretação do sujeito, os mecanismos de interpretação (como são regulados, de que modo, o que se interpreta, por quem, etc.) e visualizar seus sentidos. Aí, compreendemos, então, a importância do sentido do que é dito para a AD. Em tese, dentro da perspectiva discursiva é o sentido que fundamenta a linguagem que, por sua vez, só faz sentido porque está inscrita (a linguagem) na história.

É fundamental, contudo, lembrar que, nesse olhar, a história não é meramente uma evolução, uma cronologia. Trata-se de práticas sociais organizadas no contexto das relações com o poder, ou seja, ao/à pesquisador/a não é suficiente rastrear dados históricos

⁷⁴ Texto refere-se à unidade de análise, desde uma simples palavra ou frase, a partir da qual são possíveis recortes (MINAYO, 2002).

em um texto/discurso, mas, sim, é necessário, também, entender de que modo esse texto/discurso produz sentido, considerando essas relações com o poder. Assim, a AD articula, portanto, o linguístico ao sócio histórico e ao ideológico, isto é, aos modos de produção social.

Portanto, são os aspectos da filosofia política de Foucault os que mais nos interessam, por entendermos que em sua AD encontramos uma possibilidade de pesquisa propositiva e engajada, uma pesquisa que se inscreve no exercício de leitura, mas também de escrita do mundo, uma pesquisa que também é discursiva e que, inevitavelmente, possa ser, igualmente, capaz de construir encaminhamentos históricos; discurso enquanto forma de ação no mundo.

É nesse ponto que estabelecemos a conexão entre os aspectos mencionados relativamente à compreensão de Foucault acerca do discurso e poder e da história da vida tópica com o empoderamento daquelas mulheres que são atravessadas em suas experiências e trajetórias de vida pelas questões a serem tratadas na perspectiva das políticas públicas em Moçambique e suas estratégias para o ingresso e permanência no ES.

2.2. Delimitação do campo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada nas Universidades Eduardo Mondlane (UEM) e Save (UniSave)⁷⁵. Essas universidades foram escolhidas por representarem possíveis espaços acadêmicos que atendam a várias demandas no seio da população moçambicana e atendem a estudantes de todo o país. São as 2 maiores universidades públicas de Moçambique, incluindo a UniZambeze, estando a UEM em primeiro lugar e primeira IES moçambicana e pelo seu percurso histórico mais adiantada em termos de efetivação das políticas públicas educativas, compromisso e maturidade na concepção e implementação dos planos estratégicos que se supõem permitam o acesso à educação superior de todas e todos.

⁷⁵ A UniSave nasce da excisão da Universidade Pedagógica (UP), em 2019. Portanto, da extinção da UP nasceram 5 universidades, além da UniSave com sede na Maxixe, integrando as UP Massinga, Maxixe e Gaza, tais sejam as universidades Rovuma, Licungo e Pungue. Apesar de serem novas IES, continuam a reger-se dos mesmos estatutos orgânicos da extinta UP, salvo adaptações que se fazem necessárias, tendo em conta o tempo necessário para o processo de organização interna de cada uma delas.

Apesar da complexidade de Moçambique, isto é, das diversas geodiversidades e sociodiversidades que emanam da amplitude territorial, social e ambiental, as duas universidades públicas permitem encontrar uma representatividade territorial que dê a prerrogativa de um estudo de carácter nacional, que não mina a elaboração deste tipo de empreendimento. Por exemplo, a UP, na sua generalidade, tem uma territorialidade expressiva e "provavelmente a única IES em que a investigação no país se encontra mais próxima das distintas territorialidades de Moçambique" (PEDRO, 2017, p. 148), capaz de alcançar qualquer projeto que, de fato, tenha a chancela de Moçambique.

A UP e a UEM estão presentes nas 10 províncias do país, abraçam os dois sistemas socioculturais definidos no conjunto de orientações linhageiras: o patrilinear e o matrilinear. Por exemplo, a presença de centros de pesquisa do tipo 1 (centrais) constitui uma potencialidade para a criação de uma pesquisa de carácter nacional ao nível da UP e da UEM: os Centros de Tecnologias Educativas (CTE) com pesquisadores distribuídos pelas diferentes delegações, capazes de responder a uma demanda local que concluída transforma-se em nacional. Portanto, a UP, a UEM apresentam melhores condições de pesquisa sem necessidade de mobilizar recursos onerosos em virtude de sua expressão territorial, constituindo-se em plataformas para o desenvolvimento de pesquisas outorgadas como moçambicanas. Como pudemos constatar nesta pesquisa, foi possível entrevistar estudantes provenientes de todas as províncias do país.

Nessas instituições foram entrevistadas 62 mulheres, de idades compreendidas entre 18 a 25 anos. As mulheres que compuseram a pesquisa foram selecionadas a partir dos cursos selecionados e indicados na Tabela 1, vivendo ou provenientes de regiões rurais/periurbanas com características rurais, sítios e loteamentos locais mais distantes do centro da cidade, onde estão localizadas as universidades.

É nas regiões rurais onde reside a maior parte da população moçambicana, majoritariamente composta por mulheres. As regiões periurbanas são resultado da reclassificação urbana que consiste no aumento das áreas das cidades, alterando os seus limites administrativos, encontrando explicativa na visão de que a cidade necessita de novas áreas de expansão (MALOA, 2019; ARAÚJO, 2003), sem, contudo, observarem-se os elementos de urbanidade.

Essa expansão confunde-se com o processo da divisão administrativa, ao introduzir, administrativamente, espaços de características socioeconômicas, culturais rurais dentro dos limites do município urbano. Nesse contexto, "milhares de famílias dormiram como rurais e acordaram como urbanas" (ARAÚJO, 2003, p. 169), sem se ter

observado qualquer alteração na organização espacial, social, econômica e cultural. Esse processo faz com que as populações assim como os respectivos espaços continuem rurais, embora tenham ficado à disposição de intervenções urbanas que, grosso modo, excluem a população que ali sempre residiu. Mesmo que haja algum tipo de atividade econômica importante, esta serve para o desenvolvimento dos espaços urbanos.

Assim, a área periurbana identifica-se como a de expansão da cidade, com muito terreno para a edificação; manchas de bairros planejados que alternam com bairros espontâneos e residências rurais dispersas; construção totalmente horizontal, alternando o material de construção durável com o precário, redes de abastecimento de água potável inexistentes ou deficientes; persistência de atividades rurais como a agricultura familiar e a criação de gado; a "população é constituída por camponeses há muito tempo ali residentes, imigrantes de outras áreas rurais e imigrantes urbanos vindos da cidade de cimento que instalam suas residentes" mormente designadas quintas (ARAÚJO, 2003, p. 171).

As zonas urbanas ou cidades outrora habitadas pela população branca, uma clara segregação racial⁷⁶, depois da independência nacional, apenas deixou de ser branca, mas continua a segregar o espaço suburbano e periurbano/rural. É nas cidades onde se encontra o maior número de IES no país, sobretudo na capital Maputo, com mais de 70% de instituições (PEES, 2012) e, conseqüentemente, são as que contribuem de forma significativa no aumento de matrículas, em Moçambique. Portanto, o crescimento da população moçambicana não foi uniformemente distribuído. Segundo estudo realizado pelo IOF entre 2014 e 2015 há uma grande divisão rural/urbana, com a pobreza rural situada em 50,1%, enquanto a urbana é de 37,4% (UNPFA, 2017). Quando estes números são mais desagregados, revelam grandes variações nas diferentes províncias.

No aspecto de mobilidade e acessibilidade, a estrutura viária exígua e a falta de acessibilidade e transportes oferecidos condenam a população periurbana/rural à vulnerabilidade social, fazendo com que apenas uma pequena parcela de jovens rurais acedam o ES. A atividade básica da população nessas áreas é predominantemente a

⁷⁶ Nesse período, uma série de acontecimentos ocorreu e permitiu uma segregação urbana sistemática, como por exemplo: barreiras raciais na ocupação e no uso do solo urbano; êxodo rural, provocado pela intensificação do Xibalo ou Chibalo (trabalho forçado no campo); política colonial de integração forçada dos colonizados no trabalho assalariado, como a obrigatoriedade de os colonizados rurais pagarem tributos, especialmente com a reorganização dos impostos aplicáveis à população negra de 1942 (Circular 818/D7 (Moçambique, 1942), que determinava que os tributos seriam definidos pela capitação de rendimento individual; já as mulheres e os homens inválidos, a partir dos 18 anos, pagariam imposto reduzido (HEDGES; ROCHA, 1999).

agricultara de subsistência ou familiar. Essa reclassificação apenas permitiu a expansão das periferias sem infraestrutura e serviços urbanos correspondentes, "amontoando gente em condições desumanas ou indigentes" (MALOA, 2019, p. 5).

Embora estatisticamente a população periurbana seja considerada urbana, ou seja, como aquela que vive em pleno centro das cidades, tendo os mesmos deveres, mas talvez sem os mesmos direitos, esse aumento não representa uma taxa de urbanização real equivalente, pois, ao longo dessas décadas, as cidades e vilas não cresceram em termos de construção definitiva nem da implantação de infraestruturas socioeconômicas. As características dos bairros periféricos das cidades de Moçambique, a partir do exemplo da cidade de Maputo, usando os conceitos clássicos, são fundamentalmente rurais.

Contudo, procuramos ter o cuidado de localizar estudantes que não se encontram em áreas periurbanas localizadas nas proximidades/locais adjacentes aos limites das áreas urbanas ou suburbanas consolidadas, mas, sim, em pequenos aglomerados residenciais localizados em paisagens rurais.

Outra questão que afeta essas mulheres é a demanda por emprego. Nesse caso, estudar durante o dia fica mais viável e o traslado, uma vez que podem ajudar na agricultura familiar no período inverso ao escolar, trabalhar meio expediente em alguma empresa, supermercado, atividades estas que boa parte das estudantes realiza na cidade, particularmente as provenientes das regiões periurbanas de Maputo. Outro fator que leva as estudantes dessas regiões a frequentar o período diurno é a possibilidade de exercer o comércio informal em mercados ou venda por encomenda, requerendo acordar de madrugada para efetuar as entregas a domicílio na cidade.

A necessidade de buscar esse tipo de emprego de efeito-renda ocorre porque a estrutura de agricultura familiar, principal fonte de renda e sustento, com o passar do tempo foi perdendo suas dimensões de terra e o ES moçambicano não é gratuito. Exige o pagamento da matrícula a cada semestre letivo e mensalidades, valores elevados para o traslado casa-universidade, material para estudo, dentre outros aspectos inerentes. Associado a esses aspectos, a maior parte da população, segundo dados apresentados pelo PNUD (2017); INE (2016) vive abaixo da linha da pobreza de USD 1.90 por dia, vivendo entre menos de ½ até 2 salários mínimos. Essa situação afeta mais as mulheres que são, em média, mais pobres, têm níveis de educação mais baixos e piores resultados de saúde do que os homens, sobretudo no meio rural.

A relevância em conhecer as características das estudantes justifica-se pelo fato de a renda ser um dos fatores que afeta significativamente as oportunidades educacionais,

inclusive quase 80 % das atoras desta pesquisa são as primeiras a frequentar o ES no seu contexto familiar. Além disso, a maior parte delas declarou não exercer atividade remunerada, totalizando 72,3% que somente estudam. A soma daquelas que declararam exercer alguma atividade remunerada totaliza 27,7%, sendo a maioria em atividade informal. Somente uma mulher declarou ser professora do ensino primário e outra trabalha no Conselho Municipal da cidade de Xai-Xai. A necessidade de acesso ao trabalho deve-se, também, à possibilidade de colaborar com a renda familiar, maior autonomia, já que algumas famílias são chefiadas por mães solteiras, exercendo a atividade de doméstica em lares ou vendedoras informais em mercados ou nas ruas, andando de sol a sol.

Em relação aos aspectos relacionados ao estado civil declarado, a maioria das estudantes é solteira, morando com mãe, pai, irmãos (46,1%), somente com um dos progenitores (48,7%, sobretudo a mãe), com familiares (6%) e poucas declaram ter filho (4 estudantes). Algumas estudantes de nossa pesquisa tiveram que se deslocar à capital Maputo, assim como à Chongoene), distrito de Gaza onde se localiza a UniSave para frequentar o ES. No caso de Maputo, os motivos vão desde o desejo de conhecer a capital do país, o fato da UEM ser uma instituição renomada ao nível nacional e, no caso de Chongoene, por ser o lugar próximo que conhecem e com esperança de ter sucesso de ingresso.

A escolaridade familiar é outro fator a destacar na trajetória escolar/educacional⁷⁷ das nossas atoras da pesquisa. No caso da escolaridade dos seus progenitores, tivemos o quadro seguinte: 12% dos pais têm um diploma universitário; 23% com estudos médios; 16% com nível básico e 49% sem nenhum nível de escolaridade e/ou elementar. Em posição contrária, 6% das mães possuem nível superior; 8% nível médio; 4% nível elementar e 82% sem nenhum nível de escolaridade, não sabem ler nem escrever. Estes dados espelham uma sociedade ainda com elevados índices de não letramento, sobretudo nas regiões rurais e com mais incidência nas mulheres.

Vários autores enfatizam que quanto maior for o nível educacional da família, maiores são as *chances* de os/as estudantes realizarem transições educacionais com menor

⁷⁷ Trajetória escolar diz respeito, nesta pesquisa em específico, ao percurso de estudantes, com foco nas estudantes mulheres provenientes de regiões rurais no ES, porquanto, elas utilizaram-se da mnemônica no processo das entrevistas sobre o seu percurso no ensino médio, bem como na graduação e em outros espaços sociais de sua vivência.

risco em todos os níveis. Isso porque ter acesso a níveis mais altos de escolaridade imputa à família todo um modo de vida, de investimento educacional nos filhos, acesso ao capital cultural e informacional mais alto (BORDIEU, 1996; SILVA, 2011). Além disso, podem oferecer aos seus filhos motivação e todo um aparato de apoio em suas trajetórias e expectativa de futuro, o que difere de famílias com menor ou nenhuma escolarização.

Entretanto, em seus estudos, Charlot (2000); Heringer, (2013); Lahire (1997) sugerem que vários jovens de contextos sociais desfavorecidos, pobres, negros e oriundos de famílias sem escolarização, apesar de vivenciarem grandes entraves para a continuidade dos estudos, desenvolvem expectativas e alcançam, com muito esforço, altos níveis de escolarização. Ao longo da sua trajetória de escolarização, no cotidiano escolar, familiar, redes de amigos, esses jovens têm traçado estratégias em favor de sua escolarização, por compreenderem o valor do diploma, particularmente para a melhoria de vida e possibilidade de se inserir em espaços mais valorizados do mercado de trabalho, podendo melhorar a sua vida e de suas famílias.

Portanto, a falta ou menor escolarização de seus pais, apesar de operar como um fator de grande relevo, não pode ser encarada como uma barreira intransponível ou que possa impedir o acesso e a permanência dos filhos na escola. Mas também, não podemos negar que a influência da renda familiar acarreta um conjunto de características socioeconômicas e simbólicas presentes no ambiente familiar que, por sua vez, proporcionam qualidade de vida e melhor aproveitamento de recursos disponibilizados pelo seu lugar social.

Por outro lado, compreendemos que a trajetória familiar, as condições socioeconômicas, a escolarização dos pais e com ela o tipo de capital cultural e informacional que dispõem funcionam como suporte de construção de expectativas de futuro e esse condicionamento não opera sozinho, sobretudo pensando nas expectativas de futuro desenhadas por jovens de origem desfavorecida, negros e estudantes da rede pública.

CAPÍTULO III: HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENSINO SUPERIOR, POLÍTICA E LEGISLAÇÃO

Mergulhar no passado, abre possibilidades de encontrar-se o que de melhor foi possível construir, também, descobrir-se os “outros possíveis que não se concretizaram”. No resgate do passado, podem encontrar-se razões para mover lutar, no presente que indiquem caminhos para a construção, no presente ou futuro, de um melhor sistema de educação que esteja ao serviço da libertação dos oprimidos e inclusão dos excluídos.
Gómez⁷⁸, 1999

Neste capítulo pretendemos analisar a política educacional moçambicana, com foco no ES moçambicano, enquanto política pública do Estado que permite um acesso equitativo e garanta a permanência e inclusão de todas e todos, bem como identificar os propósitos e objetivos da política do acesso ao ES e como ela responde às demandas sociais, em Moçambique, partindo do pressuposto de que o processo educacional, embora goze, em relação às outras instâncias da formação social, de uma determinada autonomia, é condicionado pelo processo socioeconômico e político global da sociedade.

Esse princípio foi definitivamente incorporado pela educação superior moçambicana, sendo reforçado a partir dos anos 1990, numa configuração política, econômica e social, ou seja, a universidade passa a funcionar sob a mesma lógica de um contexto neoliberal, marcado pela razão instrumental mercadológica do capital. A essa lógica juntam-se, de modo decisivo, elementos que aprofundam essa tendência, portanto, os acordos firmados por Moçambique junto aos organismos internacionais, tais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Fundação Rockfellers, dentre outros, sofrendo pressões transnacionais num cenário de globalização excludente.

Nessa conjuntura, a educação superior moçambicana reforça, igualmente, a tensão entre os interesses do mercado e o carácter público da universidade, o que fez com que

⁷⁸ Miguel Buendia Gómez nasceu na Espanha, em 1944, tendo sido formado em Filosofia e Teologia no Instituto das Missões Estrangeiras. Trabalhou em Moçambique ao serviço das missões sacerdotais na congregação dos padres Burgos entre 1970-1973. Em Fevereiro de 1973 é expulso de Moçambique pelo governo português por colaborar com a Frelimo, tendo regressado em 1974 e retomado suas atividades. Em 1976 deixa a atividade sacerdotal e passa a trabalhar como professor de Biologia e História na Escola Primária de Chimoio. Em 1979 trabalha no gabinete da ministra da Educação e em 1978 passa a trabalhar no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) como chefe de departamento até 1988, tendo ocupado, também, a pasta de Diretor Provincial da Educação. Fez o doutorado na Universidade de São Paulo (USP), em 1999 e é professor na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a primeira e maior universidade pública de Moçambique, seguida da Universidade Pedagógica (UP).

ela deixasse de ser vista como dever do Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria, ou seja, perdendo o seu carácter eminentemente público.

Essa descrição obriga-nos a voltar ao passado, portanto, um recuo suscitado pela angústia de saber por onde podemos caminhar e olhar, tendo em conta a dimensão da globalização econômica e da integração regional de África e muito em particular de Moçambique, pois pensamos nos possa melhor situar, na medida em que a dimensão da totalidade assume o eixo principal da leitura e da nossa discussão. A totalidade percebida como o conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto (acesso e permanência de mulheres no ES) com suas múltiplas relações.

Tal como escreve Ciavatta (2000, p. 132) temos de estudar "um objeto e concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível económico, social, cultural". Da mesma forma, reconhecemos implicitamente que a história do passado pode servir a avaliar as prováveis tendências do presente, sobretudo no campo educacional moçambicano, em que ocorreram mudanças mais importantes, mais espetaculares e num lapso de tempo bem mais curto.

Sublinhamos que nosso interesse e foco não consistem num olhar factualista do cenário ou do contexto histórico, mas adensaremos a análise historiográfica com um olhar mais apurado para as questões políticas, sociais e económicas, suas implicações e impactos no nosso objeto de estudo.

Nessa ótica, a compreensão que nos orienta ao falarmos de políticas públicas é de Mainardes (2009), Bowe, Ball, Gold (1992), Bizerra (1999), dentre outros, por entendermos que dialogam com as concepções de Michel Foucault acerca do discurso e do poder, completando, desse modo, o arcabouço teórico-metodológico da nossa pesquisa.

Entendendo a relação de poder que se constitui nas relações sociais, parece-nos pertinente pensar na prática discursiva como algo que se constrói e se constitui a partir das relações de poder que, por seu turno, determinam as configurações sociais em um dinamismo possibilitado pelas resistências inerentes ao poder.

Mas também, ao pensarmos os sujeitos, as políticas e os discursos que envolvem a democratização da educação, percebemos que estes estão presentes em diferentes esferas de muitas instituições, como governos provinciais, municipais, organismos internacionais, universidades, escolas, onde os sujeitos ingressantes em potencial se encontram nas organizações estudantis, entre outras. Pensando especificamente nas políticas e práticas discursivas em torno das questões de ingresso e permanência,

podemos verificar que elas se dão em diferentes esferas, que também podemos chamar de contextos. Esse cenário mostra alguns dos âmbitos onde tal discussão é realizada e, portanto, onde as políticas públicas são demandadas, elaboradas, interpretadas, aplicadas, gerando, desse modo, seus respectivos efeitos e discursos, sempre em dinâmica complexa que envolve, disputas, conflitos de interesses, contradições, consensos ou não, embates e, por fim, consequências e resultados que podem gerar novas demandas em um ciclo que se reinicia e não se esgota. Portanto, nossa compreensão acerca da dinâmica das políticas públicas elaboradas por Ball, Bowe e Gold (1992).

A escolha da perspectiva de ouvir as estudantes/mulheres em suas singularidades insere-se na compreensão de que, em Moçambique, as políticas educacionais, até um período não muito distante, expressavam uma ampla autonomia do Estado, mesmo que tal se devesse a relações contraditórias e complexas entre atores, classe e movimentos sociais. Portanto, um campo de disputa, onde diferentes grupos disputam projetos e interesses contraditórios.

O processo da constituição do ES moçambicano mostra constrangimentos externos e política de reajustes advindos do FMI, do BM e outras agências internacionais que obrigam a cortes nas políticas sociais do Estado. Portanto, devido à sua natureza, esta temática carece de ser abordada em várias perspectivas e nos parece ser oportuno privilegiar a história, a política e educação, não somente para encaminhar o problema da pesquisa, mas também orientar o estudo da política educativa, integrando-a no amplo campo da história da educação em Moçambique.

A título de exemplo, Mainardes (2009), no seu artigo intitulado "Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológico", sugere que a pesquisa de políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e dialética, demanda uma investigação abrangente e profunda do conjunto de influências que atuam no processo de sua formulação, tais sejam: influências globais/internacionais, agências multilaterais, arquiteturas políticas nacionais e locais, indivíduos, grupos, redes políticas, dentre outros. O autor destaca, igualmente, o papel das redes políticas no processo de disputa por influências, justificando que elas podem ter objetivos divergentes, sendo que a noção de redes políticas pode ser útil para, a partir dela, compreender-se a correlação de forças e disputas que envolvem a definição de políticas e o processo decisório.

Nesse contexto, o estudo de Mainardes sugere que as pesquisas sobre políticas educativas devem atentar-se à existência de dois grupos distintos: estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas,

acolhendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação, abordagens históricas das políticas educativas (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político); a análise e a avaliação de programas e políticas educativas específicas, embora reconheça que ambos os tipos de pesquisa são fundamentais para o debate e avanço do conhecimento sobre as políticas educativas.

Por sua vez, Bizerra (1999), dando seu contributo no campo de pesquisa sobre políticas educacionais, considera que existe uma grande distância entre o que as políticas educativas definem no âmbito central e regional e o que realmente ocorre na escola, acrescentando que não bastam intenções a nível político-educativo, para que aconteçam mudanças na prática escolar.

Nesse sentido, Mainardes (2006) ajuda a compreender o contexto da produção de textos, afirmando que estes "representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre textos oficiais, pronunciamentos, vídeos, etc." (p. 53).

Chama-nos a atenção o fato dessa compreensão não estar em contraposição com as bases teóricas e por que não metodológicas de Foucault, na medida em que parecem oferecer um conjunto adequado à nossa pesquisa, tal como se lê na passagem seguinte:

Sobre a política como discurso, Ball explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir "vozes", uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se "regimes de verdade" (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

A compreensão da política como discurso que impõe limites sobre o que é permitido falar, quem pode proferir quais discursos tidos como verdadeiros e as relações de poder implicadas nessa construção remete-nos ao que Foucault diz ser, em seu livro *A Ordem do Discurso* (2009, p. 9), o mais evidente e familiar procedimento de exclusão, a interdição:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância,

direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam.

Assim, essas articulações teóricas e metodológicas sugeridas e adotadas, juntamente com os resgates históricos construídos, auxiliaram-nos a embasar a valorização que se propõe a dimensão da influência nas políticas educativas, no sentido de garantir os espaços e os mecanismos que possibilitam às pessoas e grupos de pessoas organizadas em torno de objetivos específicos. Portanto, referimo-nos às nossas estudantes terem suas experiências, seus saberes, suas demandas, suas vozes legitimadas e participarem, de fato, dos embates que vão construindo as práticas discursivas nas quais somos enredados. Reforçamos, contudo, a urgência de incluir-se na formação epistemológica de políticas educativas a construção coletiva desses espaços e mecanismos de empoderamento e legitimação dos discursos da maioria silenciada, em Moçambique.

3.1. Os primeiros anos de educação em Moçambique na pós-independência

No período colonial, a educação de moçambicanos tinha em vista o desempenho de determinadas funções nos setores produtivos e comerciais emergentes da injeção de capitais internacionais e nos aparelhos do Estado colonial, por meio dos quais garantiriam serviços públicos mínimos. O Boletim Oficial de Moçambique n° 17, Lourenço Marques⁷⁹ de 26 de abril de 1930, registra que só em 1799 foi criada a primeira escola primária, na Ilha de Moçambique, província de Nampula.

Depois de 1845 foram criadas as primeiras escolas primárias, em Quelimane, Tete, Sena, Inhambane e Lourenço Marques - escolas de formação profissional, escolas de artes e ofícios - por meios de decretos ou atos legislativos, embora não tenham passado além do papel (GÓMEZ, 1999) e, em agosto do mesmo ano, um decreto diferenciava o ensino a ser ministrado nas colônias do ensino a ser ministrado na metrópole. A escola de Mossuril (localidade próxima da Ilha de Moçambique) foi, também, criada em 1889.

Para fazer face à dinâmica das mudanças nas relações sociais e comerciais emergentes, o governo colonial passou a regulamentar o ensino para indígenas nas

⁷⁹ Atualmente cidade de Maputo, capital de Moçambique.

colônias. Com a regulamentação de 30 de novembro de 1869, a instrução primária passou a compreender o 1º e o 2º graus, cada um com duas classes⁸⁰, 1ª e 2ª classes, e 3ª e 4ª classes, respectivamente. Em maio de 1930, pelo Diploma Legislativo nº 238, o Estado Novo definiu duas categorias de escolas: a primeira, das escolas das missões católicas romanas, para ministrarem a instrução primária rudimentar aos africanos. Foi, então, instituído o Ensino Normal Indígena, com a finalidade de habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares. A primeira Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas foi inaugurada nesse mesmo ano, com 73 candidatos inscritos. Em 1941, todo o ensino rudimentar para africanos passou a ser da inteira responsabilidade dos missionários. Esse sistema escolar passou a designar-se de ensino de adaptação ou ensino missionário, depois de 1956 (BOLETIM OFICIAL de MOÇAMBIQUE, 1930).

O MINED (1981) indica que a segunda categoria de escolas compreendia as escolas primárias públicas oficiais para europeus, asiáticos e assimilados. A partir de 1952, passaram a seguir um programa de cinco classes, sendo a última obrigatória para admissão ao liceu, o qual compreendia o 1º ciclo (dois anos), o 2º ciclo (três anos) e o 3º (dois anos), de preparação do ingresso no ES. O ensino dos ‘não-indígenas’ que tinha lugar em escolas públicas e também em escolas privadas pretendia “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social” (Idem, p. 37).

Tendo interdito a ação educacional das missões protestantes, o Estado confiou plenamente à Igreja (às missões católicas romanas: estas elaboravam os programas, exames e diplomas) a ‘ação civilizadora’, com a qual deveria, gradualmente, elevar, da vida selvagem à vida civilizada dos povos, cultos à população autóctone das províncias ultramarinas. O sistema de educação das missões era frágil: os professores para nativos tinham menos formação, diferentemente dos do sistema de educação para os ‘não indígenas’.

Em nome da ‘ação civilizadora’, nas escolas indígenas missionárias (rudimentares) tornou-se obrigatório o ensino da LP. As línguas indígenas foram relegadas à utilidade doméstica ou tinham utilidade na catequese e nos rituais religiosos, sobretudo nas zonas rurais, devido ao fato de alguns padres, recrutados do estrangeiro, não saberem falar português. Portanto, através da língua portuguesa, procurou-se impor a hegemonia dos valores europeus pela opressão cultural e social.

⁸⁰ O termo classe refere-se à série no Brasil.

A escrita seguia padrões da norma da língua literária descrita pelas gramáticas da LP. E o africano que experimentasse o privilégio de ser aluno, devia dominar a língua da escola, na sua norma culta, formal. Assim, os poucos nativos que pela escolarização se tornaram falantes do português, falavam-no diferentemente dos que o adquiriam espontaneamente em contextos informais, em atividades comerciais e agrícolas e em situação de empregados domésticos (UACIQUETE, 2010). O currículo escolar transportava preconceitos linguísticos pelos quais se considerava a língua e a cultura portuguesas como superiores às línguas e à cultura bantu.

Dessa forma, a língua portuguesa foi conquistando o estatuto de língua do poder, língua do governo e é assim que:

Em todos os níveis, as [reduzidas] escolas para africanos são primeiro que tudo agências de expansão da língua e cultura portuguesas [...] o ideal português tem sido procurar que uma instrução controlada vá criando um povo africano que fale só português, que abrace a cristandade e seja intensamente nacionalista português como os próprios portugueses da metrópole (MONDLANE, 1977, p. 59).

Tendo em consideração os fatos aqui apresentados, entendemos que, no contexto de Moçambique colonial, não existia um projeto civilizador, mas um projeto colonizador. Enquanto colônia, Moçambique tinha poucas cidades e vilas, na sua maioria costeiras, com muito pouca influência nas povoações dispersas do interior.

Mas, também, a educação moçambicana tem uma origem estritamente ligada ao processo da Luta de Libertação Nacional (1964-1975). Nesse contexto, num primeiro momento, enfatiza-se o carácter nacional da educação (a unidade), respondendo às necessidades concretas de formação e de ensino impostas pela guerra de libertação. Portanto, essa educação surge da emergência de aprofundar a consciência nacional e equipar-se dos meios adequados para prosseguir com a luta pela independência, incluindo a educação, tal como elucida a fala de Eduardo Mondlane:

Acima de tudo, o estado da ignorância na qual quase toda a população tinha sido mantida, dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda o desenvolvimento do nosso país depois da independência. Tínhamos, e temos, a tarefa de recuperar anos de diligente negligência sob o domínio português. E, assim, foram concebidos, lado a lado, um programa militar e um programa educacional com aspectos essenciais da nossa luta (MONDLANE, 1975, p. 47).

À medida que a guerra de libertação de Moçambique ia avançando, foram surgindo territórios fora do controle da administração colonial portuguesa, que foram sendo ocupados pela Frelimo, disse Mazula⁸¹ (1999), denominados de zonas libertadas (ZL)⁸². Assim, essas zonas iam-se constituindo em lugar, momento e espaço de perspectivação de uma sociedade nova e de exercitação do poder. Contudo, exigia, também, "uma mudança de mentalidade e de vida, de aprendizagem de novos valores para a formação de uma sociedade sem racismo, tribalismo, regionalismo" (MAZULA, 1999, p. 105), mas um espaço de forja da unidade nacional.

Nas ZL realizava-se reuniões populares, discutia-se problemas e buscava-se as soluções. Analisava-se situações, tomava-se consciência dos interesses individuais e coletivos. É no mesmo espaço que se procedia à reforma do ensino e ao desenvolvimento da educação. Criava-se e difundia-se uma nova cultura e organizava-se um novo tipo de educação.

É preciso acrescentar que a educação dada nas ZL era totalmente desvinculada da educação colonial, pois, segundo Basílio (2010, p. 110), para além de desenvolver nos moçambicanos a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas, expressava, igualmente, "a formação científica, moral e humana da cidadania". Para o efeito, a Frelimo teve que "desmontar o sistema educacional colonial e desenvolver um sistema que teria sido muito decisivo na mobilização humana para a luta, na mudança de comportamento das populações, na construção da unidade e identidade políticas entre os diferentes grupos". Portanto, a escola nas ZL foi concebida como a primeira arma de combate ao colonialismo, ao tribalismo e de consolidação da unidade nacional, obedecendo aos padrões da modernidade.

Quanto aos primeiros anos pós-independência (1975-1980), para além de terem sido marcados por dificuldades em pessoal qualificado, foram de reorganização do aparelho estatal. Com efeito, cada setor funcionava de forma independente dos demais, seguindo, basicamente, a linha política da FRELIMO (UACIQUETE, 2010, p.16).

⁸¹ Brazão Mazula nasceu em Niassa, norte de Moçambique. Foi seminarista, tendo sido ordenado em 1973. Doutorou-se na USP-Brasil. Em 1976 deixa o sacerdócio para se dedicar às tarefas de reconstrução de Moçambique. Em 1977, dirige o setor ensino secundário na província de Inhambane, sul do país e mais tarde o serviço provincial de educação. Em finais de 1979 é transferido para Manica, no centro do país como diretor provincial de educação e cultura até 1982. De 1984 a 1986, dirige o Serviço Nacional do Ensino Secundário e Pré-universitário. Em 1995 é nomeado reitor da Universidade Eduardo Mondlane.

⁸² Zonas Libertadas refere-se às regiões conquistadas e controladas pela FRELIMO, durante a luta de libertação colonial.

Moçambique tornou-se país independente a 25 de junho de 1975. No dia 24 de julho do mesmo ano, a educação e outras instituições socioeconômicas consideradas conquistas do povo foram nacionalizadas. O Estado assumiu inteiramente a responsabilidade de planificação e gestão da educação. Porém, o que o Estado herdou do sistema colonial foi uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autoritários portugueses.

Com efeito, a construção de um sistema educativo em Moçambique, para além de reafirmar a importância da educação para o desenvolvimento e aprofundamento da participação política dos cidadãos, seus princípios pedagógicos visavam ao desenvolvimento da personalidade dos alunos por via de uma educação completa que envolvesse a transformação do país (TAMBE, 2017), percorrendo, para tal, um caminho longo.

Com a persistência de problemas como a deficiente articulação entre os níveis de ensino, áreas de formação e conteúdos programáticos; rede escolar distorcida, inviabilizando a escolaridade obrigatória, o Ministério da Educação e Cultura – MEC - apresentou à Assembleia Popular, na sua 9ª sessão, um documento contendo a concepção de um novo sistema educacional, conhecido, por Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação, aprovado pela resolução nº 11/81, de 17 de dezembro de 1981 (BASÍLIO, 2010, GOMÉZ, 1999; MAZULA, 1999), consequência da crítica da estrutura do passado e do processo dialético que se desenvolveu na luta entre o velho sistema e na contradição com os seus objetivos.

3.2. O Sistema Nacional de Educação: Lei 4/83, de 23 de março de 1983

Visando solucionar os problemas do setor de educação, acima descritos, em 23 de março de 1983, o governo moçambicano aprova o SNE pela Lei n.º 4/83, que sintetiza as Linhas Gerais do SNE nos seus fundamentos político-ideológicos⁸³, princípios, finalidades, objetivos gerais e pedagógicos da educação em Moçambique e as Diretrizes

⁸³ São fundamentos: a Constituição da República, o programa e as Diretrizes do Partido FRELIMO; as experiências da luta armada; os princípios do marxismo-leninismo e o patriotismo comum da humanidade.

do Partido FRELIMO. É nesse contexto que o SNE define a educação como um direito e dever de todo o cidadão⁸⁴.

Tendo em conta esse pressuposto, o de educação para todos, Moçambique organizou o SNE com o objetivo de recuperar a história nacional e formar cidadãos segundo valores da moçambicanidade, embora consciente de ter tido influência na educação colonial e na FRELIMO, desenvolvida nas ZL. Porém, a FRELIMO organizou uma educação que resgata a história de Moçambique e que "garantiu a unidade política e uma educação que se tornou a base da moçambicanidade e ampliou as possibilidades da convivência étnica e de formação para a cidadania" (BASÍLIO, 2010, p. 9).

Nessa perspectiva, o SNE vai ter como objetivo central, **a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume valores da sociedade socialista** (SNE, Lei n.º 4/83, Grifo nosso), que, mais tarde, levantara críticas no seio da comunidade acadêmica pela dicotomia sociedade tradicional versus obscurantismo e/ou superstição, entendendo-se como um aspecto negativo: (i) O que seria a superstição do ponto de vista da formação do indivíduo? (ii) Seria o indivíduo negar as suas tradições, a sua cultura?

Gómez (1999, p. 356) refere-se a estes dois aspectos como: a) a ligação implícita que se faz entre a sociedade tradicional e o obscurantismo e a superstição, que na sua visão negativa expressa-se em relação ao analfabetismo, cimentando-se, desse modo, a ideia de que, na construção da sociedade e da educação socialista, se estava partindo social e culturalmente do zero, de que a sociedade e a educação tradicionais nada tinham que pudesse ser incorporado, superado pela sociedade e educação novas.

Considerando a explicativa de Gómez entendemos que se tratava de uma ruptura difícil e psicologicamente insuportável, dando lugar, sobretudo, a práticas clandestinas de cumprir com as obrigações sociais da sociedade tradicional ou um certo dualismo comportamental. Para além disso, do ponto de vista educativo, ao pressupor partir de um entendimento de analfabetismo que deveria ser erradicado, de uma educação que pressupõe, à partida, a ignorância absoluta do aluno, a aprendizagem pressuporia, igualmente, a recepção passiva de conhecimentos depositados na consciência vazia do aluno.

⁸⁴ De acordo com os princípios da Constituição da República de Moçambique, a educação é um direito que se efetiva no acesso das crianças à educação escolar que hoje se traduz no princípio da educação para todos: o SNE garante o acesso dos camponeses, dos operários e dos seus filhos a todos os níveis do ensino e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras (MOÇAMBIQUE, Boletim da República: Suplemento, Série I, nr 25, de 24 de julho, Maputo, 1983).

Por outro lado, o objetivo do SNE vigente, ao se referir à formação do “Homem Novo”, em consentâneo, Basílio e Mazula explicam que a FRELIMO tratava a questão do *novo* em relação ao *velho* do passado colonial e daquilo que designava de sociedade tradicional feudal, configurando-se, desse modo, no conflito entre tradição, colonialismo português e modernidade (MAZULA, 1999, p. 178). Aquando do início da guerra em setembro de 1964, o objetivo consistia na instauração do país de uma nova ordem social popular em oposição à velha ordem colonial (BASÍLIO, 2010). Portanto, era preciso criar "um *novo* Moçambique unido e livre; uma *nova* mentalidade revolucionária que se adquire utilizando a ciência e dominando a técnica a serviço do povo" e, como tal, é "antagônica e hostil à mentalidade da superstição das tradições dogmáticas, do dogmatismo e do tribalismo da sociedade tradicional" (MAZULA, 1999, p. 178) para implantar uma nova sociedade.

Significa isso que a FRELIMO inculcava nas pessoas que não há sociedade *nova* nem homem *novo* coexistindo com uma situação de analfabetismo, de obscurantismo, de ignorância e superstição generalizados. Portanto, para a FRELIMO, sociedade *nova* é aquela desprovida de exploradores do homem pelo homem, sem fome e nudez, sem epidemias nem ignorância, próspera e forte, como se pode perceber do excerto abaixo:

Ainda que fosse um plano do governo, o SNE expressava a vontade política e as experiências das ZL, durante a luta de libertação, e dos ideais da independência, em 1975, por meio dos quais se desejava tornar a sociedade moçambicana mais justa e equilibrada. Portanto, o SNE tinha um forte componente ideológico e “fundamentava-se nas experiências da educação, desde a luta armada até à fase de construção do socialismo, nos princípios universais do marxismo-leninismo e no património comum da humanidade” (Lei n. 4/83, de 23 de março).

Nos termos do SNE (1983), o setor da educação estrutura-se em cinco subsistemas: (i) a educação geral, (ii) a educação de adultos, (iii) a educação técnico-profissional, (iv) a formação de professores e (v) a educação superior; e em quatro níveis, a) o primário, b) o secundário, c) o médio e d) o superior (art.ºs 8 e 9 da Lei n. 4/83 de 23 de março). Este ensino era e continua sendo de sete anos, sendo cinco para o 1º grau e dois para o 2º grau. Portanto, a escolaridade obrigatória passou a ser de sete classes. Cada um dos subsistemas, com a exceção do ES, diferencia-se dos outros, ora pela população a que se destina, ora por certa especialidade do seu ensino. Os subsistemas de ensino geral (EG) e de educação de adultos (EA) têm ambos o caráter geral, diferenciando-se apenas pela metodologia que atende às características da população a que se destina. Saliente-se

que o subsistema de EG é considerado o eixo⁸⁵ central do SNE e confere formação integral e politécnica e é de caráter propedêutico.

No entanto, do ponto de vista prático, a declaração do direito à educação para todos não se efetivou, pois esse princípio não foi acompanhado pela extensão da rede escolar e pela política e formação de professores. O sistema manteve a exclusão na medida em que a educação não foi obrigatória e gratuita no verdadeiro sentido do termo:

As escolas cobravam altas taxas de matrícula anualmente. As escolas do Ensino Secundário localizavam-se em algumas capitais provinciais; o ensino médio se localizava nas capitais provinciais de Nampula, Sofala e Maputo, obrigando os alunos das restantes províncias a se deslocarem para esses locais, sem mencionar o fato de o ensino superior funcionar apenas no sul do país, Maputo (BASÍLIO, 2010, p. 119).

Dessa forma, a educação tornou-se mais num direito para as crianças das zonas urbanas, sobretudo, de meios sociais favorecidos e estáveis do que um direito consagrado para todos. Para além disso, o sistema excluía, igualmente, as culturas e as línguas locais na organização do conhecimento em nome da cultura e da língua nacional e da moçambicanidade concatenada mais no projeto político do que cultural.

Nesse sentido, apesar de aspirar a refletir a realidade moçambicana, o sistema apresentava influências provindas do sistema socialista, pois, na sua concepção como na introdução, estiveram envolvidos técnicos alemães, russos, cubanos na elaboração do material didático. Por outro lado, continuava o sistema colonial, não apenas no caso de materiais didáticos portugueses, mas também pelo método de ensino conservador (LOPES, 2004)⁸⁶. Portanto, era um sistema baseado na memorização, ao priorizar mais a comunicação e a memorização do que a escrita, a leitura e a compreensão.

Assim, em 1992, devido à conjuntura política, social, econômica, cultural e histórica, realiza-se uma nova reforma educacional. O governo sentiu-se obrigado a reajustar a Lei nº 4/83 do SNE, aprovando a nº Lei 6/92.

⁸⁵ Com a expressão “eixo central” pretende-se dizer que os níveis e conteúdos deste subsistema constituem o ponto de referência para todos os outros subsistemas (GÓMEZ, 1999, p.358).

⁸⁶ Moçambicano, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), doutorado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (2013). Atualmente é professor no Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Moçambique, educação, letramento, formação de professores, cinema, antropologia cultural.

3.3. O Sistema Nacional da Educação: Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992

A Lei nº 6/92 foi aprovada no dia 6 de maio de 1992 pelo Parlamento Moçambicano, lei essa que marca o início de uma nova versão da reforma educacional e da reconstrução da moçambicanidade. O governo transforma o Instituto Superior pedagógico (ISP) - instituição vocacionada para a formação e aperfeiçoamento de professores - em Universidade Pedagógica (UP), em 1995, com a finalidade de redimensionar outros quadros para áreas de educação e outras afins.

A reforma curricular⁸⁷ de 1992 ocorre num momento em que o país passava por profundas transformações socioeconômicas e políticas. Entre 1983-1992, uma crise econômica e social assolou a esfera política, "situação que colocava Moçambique no quadro dos países mais pobres do mundo com uma renda *per capita* de 80 dólares norte-americanos" (BASILIO, 2010, p. 127). Essa crise foi motivada pela guerra interna dos dezasseis (16) anos ou como alguns preferem, "guerra de desestabilização" ou ainda "mercenária". A guerra deflagrou:

Da componente étnica, como resposta a estratégias de governação equivocadas por parte da Frelimo (poder político demasiado concentrado nas etnias do sul), privilegiamento econômico de algumas regiões, concentração frequentemente forçada das populações em aldeias comunais, silenciamento e hostilização das línguas moçambicanas (LOPES, 2004, p. 106).

Ademais, essa guerra teve incentivo bélico ligado aos interesses do governo do *apartheid* sul-africano e do Ian Smith da Rodésia do Sul que, de acordo com Basílio (2010, p. 86), "estavam interessados em terminar com o regime político socialista e em desestabilizar a economia nacional, com vistas a permitir a penetração de agentes interessados em explorar os recursos nacionais". Essa guerra de encomenda caracterizou-se pela destruição brutal do tecido humano, de bens materiais e de infraestruturas econômicas, educacionais, de comunicação e de saúde. Escolas, centros de saúde, postos comerciais e vias de acesso foram destruídos. Na educação, a guerra semeou e perpetuou o analfabetismo e inviabilizou o projeto do Homem Novo.

⁸⁷ Em Moçambique, a noção de currículo e seu uso na escola remonta à reforma de 2003, devido à presença significativa de peritos na área de educação. O termo Novo Sistema de Educação é usado em lugar do novo currículo, opondo-se ao pré-sistema de educação organizado logo após a independência e ao Sistema Educativo Colonial, ambos denominados por Antigo Sistema (BASILIO, 2010, p. 117).

Nesse contexto, era preciso reconstruir a política econômica, abandonar a orientação socialista e abrir-se à política de mercado livre, implicando aceitar as organizações internacionais que desempenharam papel na organização do setor social, como a educação, a saúde, serviço social. Essas organizações incluem o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Porque a guerra trouxe prejuízos incalculáveis, recolocando o país em crise econômica, educacional e humanitária, Moçambique lança um Programa de Reajustamento Econômico (PRE) para sair da crise, em 1987, que abriu caminho para a intervenção das instituições financeiras como forma de sair da situação de dependência de apoio de doadores que se situava nos 70%.

Nessa conjuntura, a nova lei educacional, através de políticas nacionais e internacionais, redefiniu os objetivos da educação e potencializou a escolaridade obrigatória e gratuita (nas primeiras sete classes do ensino primário) para cumprir com o princípio de Educação Para Todos, consagrado na Conferência de Jomtien⁸⁸ na Tailândia, em 1990, e define a educação como direito e dever; o Estado abriu a possibilidade de intervenção de entidades comunitárias, cooperativas empresariais e privadas no processo da educação e responsabilizou-se pela organização e promoção do ensino.

Para além disso, a nova lei passa a valorizar as línguas nacionais, dando relevo à cultura local, à cidadania e identidade nacional. Entretanto, se existe necessidade de estudo das línguas moçambicanas, para muitos, é para ajudar a facilitar a comunicação e para se fazer entender pelas massas e não porque se considera que é nelas onde residem, se preservam e se transmitem os principais elementos constitutivos da identidade cultural moçambicana.

Com efeito, algumas especificidades dos dois sistemas educacionais mostram que o ingresso no ensino primário, que era definido como sendo obrigatório nos termos

⁸⁸ A Conferência de Jomtien de 1994 foi realizada sob o lema Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, no seu artigo 1 define como objetivo principal: Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. Participaram da conferência representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais e o seu plano de ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos (EPT, 1994).

da Lei nº 4/83, de 23 de março, desde que as crianças completassem a idade dos 7 anos, na Lei nº 6/92, de 6 de maio, não se faz referência à obrigatoriedade. No entanto, esta última versão apenas reduz a idade do acesso à escolarização de 7 para 6 anos de idade, sem, contudo, fazer referência à obrigatoriedade da matrícula das crianças no primeiro ano de escolaridade ao completarem os 6 anos.

No que respeita ao discurso político e ideológico, enquanto a primeira lei estabelecia que os programas e conteúdos do ensino deveriam refletir a orientação político-ideológica da FRELIMO, a segunda distancia-se, estabelecendo, na sua essência, a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo. Estas diferenças revelam o alinhamento das leis do SNE, sobretudo ao contexto político em que foram produzidas.

Com a realização da Conferência para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), em 1997, lança-se um Projeto de Integração Regional contra a mundialização econômica, para fortalecer relações econômicas, políticas e sociais na região. No âmbito da educação geral, a Conferência propôs a concepção de um currículo baseado em competências para o desenvolvimento sustentável, priorizando, dessa forma, currículos voltados para a formação integrada, as competências e as destrezas para o desenvolvimento dos países da região.

Nesse contexto, Moçambique assina um protocolo com os países da SADC sobre Educação e Formação e compromete-se a ajustar as políticas educacionais ao contexto regional de modo a permitir a troca de experiências de ensino aprendizagem e de formação de professores, passando a destacar as inovações consideradas mais importantes: a) os ciclos de aprendizagem são uma inovação em relação ao sistema anterior que apresentava 7 classes organizadas em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2). Já o novo currículo subdivide o EP1 em dois ciclos de aprendizagem: o primeiro corresponde a 1ª e 2ª classes e o segundo ciclo corresponde a 3ª, 4ª e 5ª classes e considera-se EP2 o 3º ciclo, 6ª e 7ª classes.

O Ensino Secundário Geral divide-se em dois ciclos de aprendizagem. O 1º Ciclo (ESG1) compreende três classes, a 8ª, 9ª e 10ª classes e o 2º Ciclo (ESG2), a 11ª e a 12ª classes. A organização por ciclos de aprendizagem é baseada na concepção de que o ensino deverá ser visto na perspectiva de um processo de construção do saber por etapas que formam um todo. Quanto às áreas curriculares, o ESG1 dá continuidade às áreas de

conhecimento já iniciadas no EB, nomeadamente, Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais e Atividades Práticas e Tecnológicas.

As áreas curriculares do ESG2 e as respectivas disciplinas estão organizadas tendo em conta as áreas de especialização no Ensino Superior, particularmente na Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica.

De acordo com a Lei 6/92, o SNE, em Moçambique, é constituído por 5 subsistemas e estrutura-se em 4 níveis de ensino: (i) Subsistema de Educação Geral; (ii) Subsistema de Educação de Adultos; (iii) Subsistema de Educação Técnico-profissional; (iv) Subsistema de Formação de Professores e; (v) Subsistema de Ensino Superior. Os níveis são: Primário, Secundário, Médio e Superior.

O Subsistema de Educação Geral considera-se o eixo central do SNE e confere a formação integral e politécnica, base para o ingresso em outros níveis e subsistemas e compreende o ensino primário, o secundário e o pré-universitário. Em princípio frequentado por jovens de idades compreendidas entre 7 e 19 anos de idade, integra, também, a educação pré-escolar, o ensino especial e o vocacional. A educação pré-escolar destina-se a crianças menores de 7 anos de idade e realiza-se em creches e jardins-de-infância e é privada. O ensino primário prepara os alunos para o acesso ao nível secundário que compreende 2 ciclos⁸⁹, conforme nos referimos acima. O pré-universitário integra o 2º ciclo do ESG. O Ensino Superior destina-se aos graduados do 2º ciclo do ESG ou equivalente (Médio Técnico-profissional).

O subsistema de Educação de Adultos compreende o ensino primário, secundário, pré-universitário e a distância. Já o subsistema de Educação técnico-Profissional constitui o principal instrumento para a materialização da política de formação qualificada e corresponde os níveis elementar, básico e médio.

O subsistema de Formação de Professores assegura uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica para os vários subsistemas. Compreende dois níveis: Médio e Superior.

⁸⁹ Entende-se por ciclo de aprendizagem o conjunto de duas ou três classes ou anos após o qual o(a) aluno(a) deve ter desenvolvido as respectivas competências (SNE - Lei nº 18/2018).

3.4. O Sistema Nacional de Educação: Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018

Em 2018, com o propósito de alargar e garantir uma educação básica inclusiva, o Governo de Moçambique revisa e altera a Lei 6/92, de 6 de maio de 1992, quanto à escolaridade obrigatória de 6 classes para 9 classes, assim como promove o acesso à educação, a salvaguarda do princípio de equidade de gênero e igualdade de oportunidades, erradicação do analfabetismo.

A atual lei altera o modelo introduzido pela Lei n.º 6/92, que estabelecia a escolaridade obrigatória da 1ª à 7ª classe, ciclo conhecido como Ensino Primário Completo (EPC) e ministrado num regime de um docente para turmas da 1ª à 5ª classe, e um docente por cada disciplina na 6ª e 7ª classes.

Assim, dentre as novidades, destacam-se a divisão do SNE em 6 subsistemas, com a inclusão do subsistema de Educação Pré-escolar que passa a ser criada por iniciativa pública, comunitária e privada; assim como a adaptação do programa curricular orientado para as necessidades das escolas, sempre que se fizer necessário, tarefa que compete ao Conselho de Ministros.

Portanto, a lei aprovada determina que o ensino público, obrigatório e gratuito é extensivo à 9ª classe; o ensino primário completo (1ª a 7ª classe) é concluído na 6ª classe e em regime de mono docência, ou seja, o secundário tem o início na 7ª classe e termina na 12ª classe. A divisão em ciclos passa a ser, a seguinte: (i) Ensino Primário: 1º ciclo, da 1ª à 3ª classe, 2º ciclo, da 4ª à 6ª classe; (ii) Ensino Secundário: 1º ciclo, da 7ª à 9ª classe, 2º ciclo, da 10ª à 12ª classe.

Essa revisão encontra sustentabilidade no contexto de uma estratégia política, social e econômica nacional, regional e internacional, com vistas a alinhar e a harmonizar a lei do SNE com as convenções internacionais sobre a educação e formação de que o país é subscritor, preconizando um ensino básico de nove a dez classes e que está consagrado no protocolo da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) sobre a educação e formação e afeta, igualmente, o ES, como veremos a seguir.

3.5. Estabelecimento do ensino superior em África

O ensino superior não é fato inédito no Continente Africano. De acordo com a UNESCO (2010b), presente no século XVI, a Universidade Sankoré⁹⁰, estabelecida na cidade de Timbuktu no Mali, apresentava-se na qualidade de centro florescente de erudição e estudos, nos domínios do direito, da filosofia e da teologia. Essa universidade organizava-se de forma diferente de escolas medievais europeias, não tinha administração central, registro de estudantes e de cursos. Era composta, basicamente, por escolas independentes, cada uma com o seu mestre. Ensinava o Alcorão, mas também ciências como história, lógica ou astronomia. Sua decadência registra-se a partir do século XVI, sobretudo por conta de transações comerciais, através de rotas marítimas, em detrimento de rotas inóspitas e perigosas do deserto.

Nos dias atuais, a universidade de Tombuctu mantém-se viva, embora com um número de estudantes relativamente reduzido à sua época de afirmação. Nela encontra-se um espólio significativo de manuscritos que retratam mais de um milénio de produção de conhecimento científico e de conhecimento islâmico.

Outra instituição de comparável importância existe no Cairo, há mais de 1000 anos, a Universidade Al-Azhar. Na Etiópia existiam centros de ES espalhados pelas montanhas do interior, onde eram formados especialistas em direito canônico e alguns funcionários de alto-escalão do Estado.

Em Serra Leoa, o Fourah Bay College, fundado em 1927 pela Church Missionary Society de Londres, na qualidade de centro de estudos religiosos, serviu de base para a constituição de uma universidade estatal, imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial. Havia, também, centros de ES em outras regiões do continente, alguns dentre eles fundados pelas potências coloniais. Entretanto, as muitas IES existentes, atualmente, em África, foram fundadas após a conquista da independência política pelos diferentes Estados.

As universidades foram estabelecidas, contudo, segundo o modelo de universidades da Europa Ocidental ou da América do Norte, na fase terminal da ocupação colonial, porém, a sua inspiração provinha das difíceis realidades africanas (ALTBACH; SELVARATNAM, 1989; LULAT, 2003; TEFERRA; ALTBACH 2004). Como consequência, com as independências, surgiram problemas de adaptação, porque os

⁹⁰ Alguns historiadores acreditam que provavelmente tenha sido a primeira universidade do mundo, criada antes do século XII.

sistemas de ES transplantados eram estranhos ao tecido social e cultural das nações africanas e tendiam, por vezes, a reavivar conflitos sociais e políticos adormecidos (NEAVE; VAN VUGTH, 1994).

Na mesma direção, Cloete; Maassen (2015); Teferra (2008), Teferra; Altbach (2004) referem que os sistemas universitários instalados pelos europeus e, mais tarde, copiados pela massa política africana, serviam às elites em suas colônias com a intenção de produzir um número limitado de povos indígenas instruídos, que apoiariam sua administração colonial, portanto, enfatizando cânones, paradigmas, teorias, explicações e perspectivas do mundo ocidental, que não se encaixavam no contexto africano, com consequência negativa na imparcialidade do fornecimento de ES às comunidades africanas.

Entretanto, apesar de existirem similaridades no desenvolvimento dos sistemas de ES, especificamente na África ao sul de Saara⁹¹, é importante não considerá-los nos mesmos graus substantivos de homogeneidade, em parte, devido às influências inglesa, portuguesa e francesa.

Assim, o ES não sendo fato inédito no vasto Continente, a educação ocidental, em particular, foi levada para a África pelos europeus, mas não se propagou graças às suas instituições. Segundo Afigbo (2010) seria verdadeiro afirmar que a revolução educacional em África foi obra de três grupos de interesse: as missões cristãs, os governos coloniais e as iniciativas africanas locais, por ordem decrescente de importância. Para as missões cristãs, a escola era uma instituição - chave. A instrução e a evangelização estavam de tal

⁹¹ A atenção dada a África ao sul de Saara encontra sustentação no fato de muitos Estados da África "negra", nos quais estão incluídos 75% dos 25 países mais pobres do mundo, possuírem ainda menos trunfos em mãos, no jogo de forças norte/sul, comparativamente àqueles da África do Norte (OGOT, 1979). Da mesma forma, o Continente Africano quase nunca era ou é considerado como uma entidade histórica. Em contrário, enfatizava-se tudo o que pudesse reforçar a ideia de uma cisão que teria existido, desde sempre, entre uma "África branca" e uma "África negra" que se ignoravam reciprocamente. A presença ou a ausência de colonos brancos é igualmente importante para explicar o desigual impacto das forças de evolução. Na África ocidental, havia poucos colonos europeus, o que até certo ponto explica a rapidez dos progressos realizados pelos africanos ocidentais em matéria de educação e de economia. Para OGOT (1979), a história da África norte-saariana esteve antes ligada àquela da bacia mediterrânea, muito mais que a história da África ao sul de Saara. Mas, nos dias atuais, é amplamente reconhecido que as civilizações do Continente Africano, pela sua variedade linguística e cultural, formam em graus variados as vertentes históricas de um conjunto de povos e sociedades, unidos por laços seculares.

De a cordo com a União Africana (2015), a divisão regional do Continente Africano leva em consideração o Deserto do Saara como um marco divisor e formato natural. Ali também se observam traços diferentes no que diz respeito ao modo do indivíduo africano se comportar, seus aspectos religiosos e tradições culturais, como é o caso do islamismo (outro elemento divisor), predominante na África do Norte, com apenas cinco países que compõem a região: Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia e Egito e o território do Sahara Ocidental. Na África ao sul do Saara, temos quase que 75% do Continente Africano.

modo interligadas que, em muitas regiões da África, um missionário erguendo a sua tenda na igreja era sinônimo de criação de uma escola.

Imbuídos por essas ideias, inúmeros e curiosos missionários penetraram profundamente o interior da África, acompanhando antigas vias comerciais. Acresça -se a esse contexto o progresso da medicina, no século XIX, que “permitiu o controle de várias doenças tropicais e tornou mais fácil aos missionários estabelecer -se em tantas regiões da África” (OPUKU, 2010, p. 596), sendo que mais tarde serviram, conscientemente, como agentes do colonialismo europeu.

Por sua vez, os administradores coloniais esperavam que a escola formasse o pessoal de que necessitavam para preencher os escalões inferiores da burocracia, com vistas a criar condições políticas, econômicas, sociais e morais que permitissem aos europeus explorar ao máximo possível os recursos ainda pouco utilizados do Continente.

Para tanto, não se contentavam com a construção e gestão de escolas essencialmente leigas através de subvenções, também apoiavam o esforço educacional das missões católicas, que tinham como legitimidade impor e fazer reconhecer o Ocidente como centro exclusivo de sentido. Além disso, as estruturas políticas estabelecidas pelos administradores coloniais permitiam às missões penetrar no coração do Continente, sem recear pela segurança de seus agentes (AFIGBO, 2010). Assim, no caso das colônias portuguesas, a igreja teria a responsabilidade de dar os ensinamentos cristãos e portugueses, pois somente ela iria garantir "a unidade política do território português, tornaria os africanos mais dóceis" (TAIMO, 2010, p. 71).

O sistema de educação para as colônias, em particular para os indígenas, era diferente do da metrópole: para os assimilados⁹², indianos e brancos colonos era semelhante ao da metrópole. Um aspecto claro do elemento racista que permeava o sistema colonial português e uma das marcas que fizeram de Portugal um dos grandes aliados da África do Sul do Apartheid, logo após a sua proclamação como um país racista, em 1948.

⁹² O termo assimilado foi criado pelo aparato colonial para designar os indivíduos nativos alfabetizados, mestiços e negros socialmente estáveis que, no caso de Moçambique, viriam a ser os primeiros homens das letras verdadeiramente moçambicanos. Graças à educação, esse estrato social tinha acesso a todas as facilidades e oportunidades de progredir. De acordo com Mendonça (1988), esse estrato social tinha direito à cidadania portuguesa e considerada igual aos portugueses em opiniões, moralidade e intelecto. Contudo, para se ser assimilado era necessário possuir conhecimentos de leitura, escrita e falar perfeitamente a língua portuguesa, ter meios suficientes para sustentar a família, boa conduta, ser mulato, dentre outras exigências. Um dos conteúdos é a ruptura. Ser assimilado implica romper com a cultura africana. O assimilado não é mais africano, mas, também, nunca chega a ser europeu, chegando a criar uma situação de conflito interior.

As escolas oficiais leigas, com efeito, eram necessárias, principalmente para a extensão da educação ocidental a numerosas regiões islamizadas da África, onde eram temidas violentas reações muçulmanas, caso não se concordasse em limitar a atividade missionária.

Os assimilados ou as elites africanas⁹³ tiveram acesso ao pensamento científico e social do mundo europeu e puderam começar a dialogar com as potências coloniais sobre o destino da África, a se familiarizar com os modos sociais da Europa, resultando disso, um exemplo a ser seguido pelos compatriotas menos afortunados. Fato importante a realçar é que com a riqueza obtida de suas terras ou com a remuneração que recebiam como autoridades locais essas elites tinham condições de mandar educar os filhos não só nos estabelecimentos locais, mas em instituições de primeira ordem da Europa e da América, conseguindo, de certo modo, conservar a direção dos negócios dos países.

Essas elites viriam, mais tarde, a conduzir e a dominar os movimentos nacionalistas e a política colonial correspondente, justamente porque estavam em melhor situação para compreender a cultura política europeia e, portanto, para reagir de maneira competente aos regimes coloniais, de acordo com os termos desses mesmos regimes.

Por outro lado, a formação oferecida pela educação colonial, direcionada para o domínio da expressão escrita e oral em línguas europeias, prestou-se muito bem a servir a causa da libertação política da África⁹⁴. O colonialismo produziu os libertários africanos, formando uma elite política africana. Porém, ele não criou a vanguarda econômica necessária ao desenvolvimento da África, facilitando, desse modo, a realização de um primeiro objetivo, a emancipação dos africanos.

Em outras palavras, a África entrou na nova era da independência com um atraso ainda mais considerável no tocante às competências, comparativamente ao que ela

⁹³ Nem todos os que eram considerados membros da nova elite da África colonial deviam tal condição à sua instrução, e nem todos os que a deviam à instrução atingiam o mesmo nível. Afigbo (2010) explica que alguns penetraram nessa classe porque enriqueceram na agricultura ou nos negócios de grande escala e puderam contribuir para o financiamento da atividade política de seus irmãos mais cultos, porém, menos ricos. Igualmente, a prosperidade comercial abria facilmente o acesso a uma situação privilegiada. Outros, ainda, chegaram a pertencer à elite porque dirigiam organizações de massa, como sindicatos, garantindo, desse modo, aos elementos mais cultos o tipo de apoio de que necessitavam para convencer os colonizadores de estarem representando o povo.

⁹⁴ Não é obra do acaso que os mais céleres fundadores das novas nações africanas obtiveram a sua formação, maioritariamente, em escolas missionárias estabelecidas em África ou em estabelecimentos de ES ocidentais, senão, nos dois tipos de instituição: tal foi o caso dos fundadores e primeiros presidentes de Gana (Nkrumah Nkrumah), do Senegal (Leopóld Senghor), da Tanzânia (Julius Nyerere), da Nigéria (Benjamim Nnamdi Azikiwe), da Costa do Marfim (Félix Houphouët - Boigny), do Malawi (Hastings Kamuzu Banda), do Quênia (Jomo Kenyatta), de Moçambique (Eduardo Mondlane), dentre outros (MAZRUI, 2010).

demonstrou em referência ao aparato produtivo; um abismo separava as suas novas instituições pós-coloniais e a sua capacidade em utilizá-las de modo eficaz. Como diria Ali Mazrui (2010, p.118): a África contraiu hábitos de consumo do Ocidente, sem todavia assimilar as suas técnicas de produção; ela apreendeu os gostos dos ocidentais, sem contudo adquirir as suas competências; ela urbanizou-se, sem industrializar-se; ela herdou a avidez capitalista, sem aprender a disciplina capitalista⁹⁵.

Retomando o recurso de missões cristãs para impor o colonialismo e sua dominação, o discurso dessas missões gravitava em torno de converter os povos africanos ao cristianismo, melhorar as suas condições de vidas, tais como, construir escolas e hospitais. Nessas e noutras situações o colonialismo foi se impondo a `ferro e fogo´, massacrando, indiscriminadamente, as populações indígenas⁹⁶.

Isso foi possível porque os administradores coloniais e missionários (aliados e complemento do imperialismo europeu) compartilhavam a mesma visão de mundo e provinham da mesma cultura (OPOKU, 2010) e, muitas vezes, a administração colonial subvencionava as escolas das missões. Paralelamente, a imposição do controle colonial em cada território assegurava a paz e a ordem, graças às quais os missionários podiam contar com a proteção da administração.

Tomada como religião dos vencedores, o cristianismo era considerado a fonte do poder do homem branco. Ele dava acesso à educação, ao emprego, ao poder e à influência no mundo do branco. Recorrendo à evangelização direta, à escola e ao trabalho médico, os missionários obtiveram numerosas conversões com sucesso formidável no final do século XIX (OPOKU, 2010). Em consequência, surgiram inúmeras comunidades cristãs onde antes não havia e muitos africanos convertidos assumiram o trabalho de evangelização de seu povo.

⁹⁵ As consequências produzidas pela incapacidade dos dirigentes africanos produzidos pela educação ocidental situam-se, no plano político, a *tiranía*, por um lado, e a *anarquia*, por outro. A tirania é o excesso de governo, a anarquia configura a insuficiência de governo. A tendência à tirania traduziu-se, com frequência, em uma centralização da violência; a tendência à anarquia foi essencialmente representada por uma descentralização da violência, atingindo o extremo de confrontar vizinhos, uns contra os outros. No plano econômico, são a dependência e o declínio. A dependência representa uma diminuição nas capacidades de autonomia; o declínio consiste em uma redução nas capacidades de desenvolvimento (MAZRUI, 2010, p. 1119-20).

⁹⁶ O termo indígena teve uma conotação pejorativa, em Moçambique, pois os europeus fizeram dele a manifestação ruda e vergonhosa do negro. O indígena era o sujeito da "raça inferior". Mas nas Américas, por exemplo, o termo toma o seu significado original, isto é, indígena quer dizer autóctone (CABAÇO, 2007). Este último é o conceito que nós, doravante, assumimos.

Por outro lado, o cristianismo difundia ideias que não eram inteiramente novas (OPOKU, 2010), pois havia pontos de convergência entre as pregações dos missionários e as crenças dos africanos, como a fé em Deus e a obediência à vontade dele enquanto juiz supremo e criador do homem, embora os missionários manifestassem atitude negativa para com a cultura e a religião africanas e condenavam tudo o que fosse ‘pagão’, isto é, “povos sem religião”⁹⁷, sob a convicção de serem donos da única verdade. Para eles, o único Deus verdadeiro era aquele cuja natureza e essência haviam sido reveladas pela Bíblia (OPOKU, 2010) e todos os outros deuses não passavam de ilusões.

Assim, para o cristianismo colonial, tornar-se cristão significava, em larga medida, deixar de ser africano e tomar como ponto de referência a cultura europeia, portanto, um genocídio cultural africano. O genocídio da cultura africana que consistia em negação de sua religião e de seus deuses, a sua escravização nas américas e Europa, assim como de outras formas de conhecimento, está interconectado e inter-relacionado com as estruturas epistêmicas do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2011, p. 32), criado a partir da expansão colonial e, portanto, são partes constitutivas do privilégio epistêmico dos homens ocidentais.

Nessa fase, a humanidade das vítimas não era posta em julgamento. O que se colocava em dúvida era a identidade ideológica e teológica dos sujeitos sociais. A classificação social usada, na época, tinha relação com uma questão teológica de ter o “Deus equivocado” ou a “religião errada” (GROSFOGUEL, 2016, p. 33). Uma forma de discriminação religiosa, embora não fosse plenamente racista, na medida em que não colocava em dúvida, de forma profunda, a humanidade de suas vítimas⁹⁸, ou seja, a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos, mas dar legitimidade àquilo de Mbembe⁹⁹ (2013) considera como uma missão vulgar de impor e fazer

⁹⁷ A definição de “povo sem religião” foi cunhada na Espanha, no final do século XV e início do século XVI. Por isso mesmo, o “racismo religioso” - povos com religião *versus* povos sem religião - foi o primeiro elemento racista do “sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (Grosfoguel, 2011, p. 27) criado ao longo século XVI.

⁹⁸ No entanto, com o aparecimento de racismo sob a égide de “pureza do sangue”, depois da conquista das Américas, ao longo do século XIX, com a emergência do conceito de “povos sem alma”, fez com que a questão deixasse de ser sobre confessar a “religião errada” passasse a ser sobre a humanidade do sujeito praticante da “religião errada” (GROSFOGUEL, 2016, p. 37).

⁹⁹ Achille Mbembe nasceu em 1957, nos Camarões. Filósofo, cientista político e intelectual é Doutor em História pela Sorbonne e diplomado em Ciência Política pelo Institut D'études Politiques de Paris e é consensualmente considerado um dos maiores intelectuais africanos contemporâneos. Tem colaborado com importantes organismos internacionais como o Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências

reconhecer o Ocidente como centro exclusivo de sentido, único lugar com competência para arquitetar o discurso sobre o humano e o divino.

Uma supremacia ambígua no sentido de que, por um lado, proclamava a unidade da humanidade diante do Deus único e, por outro lado, procurou defender que, porque a humanidade é uma diante de Deus, Deus único, era preciso garantir que ninguém, nem mesmo os africanos, fossem excluídos. Portanto, um discurso que fazia do africano objeto de maldição, passível de atingir o nível de sujeito por meio da mediação simultânea do cristianismo e da sua autossubmissão ao poder do aparato colonial.

É nesse contexto que Franz Fanon (1968) argumenta que os costumes do colonizado, suas tradições, seus mitos, são a marca da indigência e, por isso, era preciso destruir os parasitas, portadores de doença e a religião cristã era o meio adequado que poderia combater, desde à nascença, os instintos do mal. Fanon afirma ainda que a igreja cristã, nas colônias, era uma igreja de brancos e não tencionava chamar os colonizados à vida de Deus, mas para a do branco, a via do opressor, do patrão de desumanizá-lo a ponto de animalizá-lo. Tratava-se da naturalização de contingências que constroem nas pessoas uma força quase que autodestrutiva. Esse estigma, assevera Costa (2005), desumaniza e desqualifica socialmente a pessoa negra.

Por conseguinte, a sustentação da tese de povos sem religião era a seguinte: 1) se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2) se você não tem um Deus, você não tem uma alma e; por fim, 3) Se você não tem uma alma não é humano, mas animal (GROSFOGUEL, 2016, p.36).

O debate teológico do século XVI tinha a mesma conotação do discurso científico do século XIX sobre a constituição dos seres humanos ou não humanos. Ambos eram debates sobre a humanidade ou a animalidade do outro, articulados pelo discurso racista institucionalizado pela monarquia portuguesa, no caso da África, e espanhola no caso das Américas, ao largo do século XVI ou os Estados-nação da Europa Ocidental no século XIX.

Nesse contexto, a lógica de não ter alma tornou-se o princípio regulador da divisão internacional do trabalho, que culminou na acumulação capitalista em escala mundial. A polarização racial foi o aspecto que mais se sobrepôs às outras (de classe, de religião, de gênero, etc) ao mesmo tempo que as vicia (CABAÇO, 2007), desvirtuando o dinamismo

Sociais em Africa (CODESRIA) e o Wits Institute for Social and Economic Research (WISER) (MUNANGA, 2009).

interno de cada uma, um claro desenho de perfil do africano em que o colonizador se autoafirma como ser "superior" e se autodefine como tal.

Essa violência contra os povos africanos começou em 1492 ou 1500, com a chegada dos primeiros europeus no Continente (pelo menos de que se tem registro) e se perpetua nos dias atuais. Esse *continuum* histórico está relacionado com aquilo que o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009) chama de colonialidade do poder.

O conceito de colonialidade do poder ajuda-nos a compreender como o projeto de colonização/dominação, iniciado no século XVI pelos países europeus, se perpetua até os dias atuais, tendo como principal executor e mantenedor dessa colonialidade o poder estatal. Para tanto, Quijano faz uma distinção entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo refere-se à situação de dominação política, econômica e territorial de uma determinada nação sobre outra de diferente território, a exemplo da colonização de Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau e Brasil por Portugal, das várias colônias espanholas na América Latina, das colônias inglesas em África etc., superadas pela independência política. Enquanto isso, a colonialidade do poder

É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Essa conceituação explica por que mesmo depois de haver independência política, a colonialidade continua a ocorrer. Ela manifesta-se de diversas maneiras, porque opera a partir de estratégias de dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e a destruição dos saberes dos povos do Sul global constituiu-se em um dos mais poderosos mecanismos de dominação, tentando eliminar, assim, todas as formas de saberes e conhecimentos diferentes dos da sociedade ocidental. Isso explicaria a inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais), assim como a adoção dos homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais.

No âmbito educacional,

Os projetos neoliberais, militares, internacionais, de direitos humanos estão informados pela autoridade do conhecimento Norte-cêntrica que se impõe por meio de mecanismos institucionais universitários, militares, internacionais (ONU, FMI, BM), estatais etc. Essa autoridade não é democrática, impõe-se à base da superioridade do conhecimento imposta pela dominação ocidental capitalista do mundo e tem uma história de longa duração [...] (GROSFOGUEL, 2016, p. 26).

De acordo com essa visão, o conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global é segregado na forma de *apartheid* epistêmico” (RABAKA, 2010 *apud* GROSFOGUEL, 2016, p. 28). Por exemplo, o Ocidente procura explicar a falta do desenvolvimento tecnológico da guerra que era menos avançada aquando da chegada dos primeiros europeus na costa africana, cerca do século XV, com base na inferioridade da pessoa africana, o fator biológico como determinante. Porém, a essa época, a organização política dos Estados africanos já tinha alcançado um nível de aperfeiçoamento bastante elevado.

A ignorância pela história antiga dos negros, as diferentes culturas, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontaram, as necessidades econômicas de exploração predispuseram o espírito europeu a desprezar totalmente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais, sendo que, no máximo, foram-lhe reconhecidas as habilidades artísticas de sua aparência com o animal superior.

Entretanto, não podemos perder de vista que foi dentro do clima desta alienação que atingira profundamente o negro, sobretudo o intelectual, que teve a oportunidade de entender a ideia que o Ocidente fazia dele e de seu povo e disso obter as possibilidades para assumir os preconceitos forjados contra ele e sua ‘raça’, fazendo nascer a Negritude¹⁰⁰ e mais tarde o Pan-africanismo¹⁰¹.

¹⁰⁰ A Negritude nasce de um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade (MUNANGA, 2009).

¹⁰¹ O Pan-Africanismo nasce na segunda metade do séc. XIX e propunha a união de todos os povos da África e africanos na diáspora como forma de potencializar a voz do Continente no contexto internacional. Foi essa reivindicação que propiciou o surgimento de uma consciência africana que começou a se expressar a partir do I Congresso Pan-africano, organizado em Paris, em 1919, sob a liderança de Du Bois, tendo passado das mãos dos negros das Américas àquelas dos Negros da África, durante o quinto Congresso Pan-Africano, realizado em Manchester, no ano de 1945 (KODJO; CHANAIWA, 2010). Os representantes exigiam, igualmente, que a África se livrasse da dominação política e econômica dos imperialismos estrangeiros. Foi somente após a conquista da independência de Gana, no ano de 1957, que o Pan-africanismo, como movimento cultural e do ponto de vista operacional, foi transferido das Américas e da Europa para o próprio Continente Africano (UNESCO, 2010b).

3.6. Determinantes da criação do ensino superior em Moçambique

Efetivada a partilhada da África, em 1884, os países europeus ficaram debilitados econômica e politicamente, sobretudo com o aparecimento das duas guerras mundiais que a sucederam e as sucessivas contestações contra a ocupação do Continente Africano; as independências africanas que despontavam obrigaram Portugal e outros países a reverem a sua política colonial. Foi nesse contexto que Portugal, como estratégia de abafar o ambiente hostil vivido em suas colônias, cria duas IES em Moçambique e Angola.

Assim, o embrião da universidade em Moçambique surgiu em 1962 com a fundação, em Lourenço Marques, dos Estudos Gerais Universitários. Os cursos de nível universitário estavam articulados de maneira a que a primeira parte geral tivesse lugar nas colônias e a segunda, especializada, em Portugal. Estava aqui subjacente a ideia de uma extensão da universidade portuguesa e uma forma de manter a unicidade do território português.

Na ótica do legislador, os estudos gerais eram parte do sistema universitário português e a ele deveria estar ligado, pois a universidade portuguesa mostrara a sua "valentia" em resistir, bem como em promover a Nação, a unidade nacional, a consolidação da estabilidade social e, assim, ela deveria colaborar para a estabilidade do sistema político (Decreto-Lei nº 44530). Nesse sentido, o ES nas províncias ultramarinas "deveria ser feito em estreita relação com as universidades existentes, que dariam prova do seu devotamento ao interesse nacional e não se pouparão a sacrifícios em assegurar uma dignidade total" (idem, p, 1131).

Por outro lado, a criação da universidade em Moçambique fez parte da estratégia colonial dos anos 1960, com vistas a ganhar consensos no país e no estrangeiro, para travar a influência da FRELIMO e melhorar a imagem do poder colonial, de tal modo que não se escondiam os objetivos desse projeto. O reitor da universidade dizia, em 1972, que "a universidade deve ser o principal veículo no ultramar de divulgação dos valores que definem e caracterizam a cultura lusitana". Devia ser um elemento de coesão da comunidade de colonos e de identificação com os interesses da mãe-pátria, para evitar que se criasse entre eles uma situação análoga à que se verificou na Rodésia-Zimbabwe, em 1963. Para além das ações de contestação inspiradas em experiências estrangeiras, os estudantes eram também estimuladas pela insatisfação contra a guerra colonial e das ideias da FRELIMO que eram recebidas com simpatia no meio intelectual. A contestação

juvenil “exaltava a prática e a ligação universidade-sociedade”(GASPERINI, 1989, p. 18).

A universidade de Lourenço Marques era frequentada quase exclusivamente por brancos. Por exemplo, dos 748 estudantes inscritos, em 1967, só 8 eram pretos (GASPERINI, 1989). Segundo autora, este 1% era apresentado em manifestações públicas no país e no estrangeiro como prova da política de integração do governo português.

Era, na realidade, uma operação sutil voltada ao reforço da política de discriminação racial, deixando claro que o ES privilegiava mais os filhos dos colonos residentes em Moçambique, assim como de asiáticos e dos assimilados. Um sistema de ES excludente, explicado também pelos objetivos que o criaram. A própria massa estudantil que comporia o ES já denunciava essa marca, se entendermos que o ensino secundário era frequentado por poucos africanos e, como consequência, a sua entrada no ES era deveras limitada, pois privilegiava os assimilados, os filhos dos colonos e de indianos.

Esse modelo de ensino, por ter-se mostrado desajustado à realidade das províncias ultramarinas, passou a adotar a designação de Universidade de Lourenço Marques, pelo Decreto-lei n.º 48790, de 23 de dezembro de 1968, elevando, desse modo, os Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM) à categoria de universidade. A partir de 1 de maio de 1979, a Universidade de Lourenço Marques (ULM) passa a designar-se Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em homenagem ao primeiro presidente da FRELIMO, sendo que os seus estatutos foram aprovados pelo Decreto 12/95, de 25 de abril de 1995, consequência da conquista da independência do país. Desde então, a UEM tem a sua sede na cidade de Maputo, suas atividades são de âmbito nacional e desenvolvem-se em todo o território da República de Moçambique e orientando-se pelos princípios gerais e pedagógicos plasmados na Lei nº 6/92, de 6 de maio, que aprova o SNE.

Alcançada a independência de Moçambique, em junho de 1975, e nacionalizada a educação, em 24 de julho do mesmo ano, o estado de coisas não foi de imediato modificado. O ES continuou sendo elitista e excluindo as massas populares. Foi em 1976, com a intervenção de Samora Machel, aquando da sua visita àquela IES, que se toma uma outra vertente na instituição. O então presidente de Moçambique independente discorreu sobre o carácter elitista da universidade e ela servir sempre à classe dominante,

colonialista, para além do conhecimento e a ciência ali adquiridos se destinarem somente para a dominação dos moçambicanos e, por isso, integrados aos valores da burguesia.

No seu discurso, Machel (1976) apontava que aquele estágio de coisas era inaceitável. A universidade não podia continuar a pesquisa com fins de exploração através do desenvolvimento da maquinaria, extraindo a mais-valia em detrimento do ser humano e, portanto, era necessária uma ruptura com o tipo de universidade colonial, "deliberada e consciente com o passado colonial. Ela implica, ao mesmo tempo, a inserção do sistema educacional ao nível nacional, dentro das tradições e das experiências revolucionárias adquiridas durante a guerra popular de libertação" (Idem, p.35).

A saída dos colonos no momento da independência reduziu num só ano a população universitária para cerca de um terço em relação ao ano anterior. Os docentes também abandonaram o país em grande número, pondo a risco a continuidade da atividade universitária (GASPERINI, 1989).

Foi nesse contexto que, em 1976, as orientações da FRELIMO para a universidade foram formuladas pessoalmente pelo então presidente da República. A primeira vez que se festejou o 1º de maio em Moçambique independente, o presidente Machel elaborou o seu discurso em torno do papel central da educação no desenvolvimento do país e indicou as tarefas da UEM e os fundamentos do novo caminho formativo.

A ênfase dada pela FRELIMO à necessidade de enraizar a universidade no país e ligar a teoria à prática teve como consequência mais direta a realização das Atividades de Julho, chamadas Aju's. Todos os anos, a partir de 1975, durante o mês de julho, professores, alunos e funcionários iam trabalhar em centros produtivos ou serviços nas diferentes regiões de Moçambique. Até 1979, os estudantes dedicavam-se, independentemente da sua faculdade ou do ano de estudos, a tarefas não especializadas.

A insistência de Samora Machel nas atividades de julho explicava-se no fato de a natureza e funcionamento da universidade dependerem das necessidades sociais a serem satisfeitas. Para ele, as Aju's deviam ser apenas um dos momentos de ligação entre teoria e prática da universidade. As atividades de julho deviam ter uma utilidade social e contribuir para a formação sócio-política e profissional dos estudantes e constituir um elemento da sua avaliação individual no fim do ano letivo.

A exigência de desenvolver a universidade em sintonia com as características peculiares do país encontrou um obstáculo nos problemas econômicos e organizativos, como foi o caso da falta de fundos e equipamento adequado para as atividades nas zonas rurais, para além da falta de um corpo docente moçambicano numericamente consistente

e preparado nesse sentido. A origem, sobretudo urbana, dos estudantes universitários acentuou esse fenômeno, situação que persiste na atualidade.

Para minimizar a origem urbana de estudantes universitários, depois da independência foram introduzidos planos de estudo para trabalhadores que trouxeram uma nítida alteração na composição da população estudantil. Em 1980, aponta Gasperini (1989, p. 76), 76% era constituída por trabalhadores-estudantes. O alargamento às diferentes faculdades de uma medida já existente na Faculdade de Medicina, que torna obrigatório um período de trabalho nas zonas rurais no fim dos estudos universitários, pode melhorar a relação custos-benefícios dos investimentos formativos, tendo-se pedido à Itália para financiar projetos “integrados” de ensino e pesquisa aplicada em setores prioritários para o desenvolvimento e equipar instalações nas zonas escolhidas.

Devido à falta de dados sistematizados sobre o ES, até início da década 2000, em particular no contexto de minimização da origem urbana dos estudantes, o que se sabe é que os jovens que chegaram à universidade, a partir de 1980, tiveram uma boa parte da sua carreira escolar já no período pós-independência e pertencem, numa percentagem cada vez mais alta, a estratos populares que antes de 1975 só conseguiam frequentar, na melhor das hipóteses, o primeiro ciclo do sistema escolar.

Em 1966-67, por exemplo, "de 444.983 pretos escolarizados em Moçambique, 439.979 frequentavam a escola primária. Os restantes distribuíam-se pelos vários níveis das escolas secundárias", sobretudo nas escolas profissionais (GASPERINI, 1989, p. 83). O número daqueles que chegavam à universidade era insignificante.

Na sequência, a primeira década do ES tendo sido marcada pela presença única da UEM, em 1985, nasce o Instituto Superior Pedagógico (ISP)¹⁰², que mais tarde se eleva à categoria de Universidade passando a designar-se Universidade Pedagógica (UP), vocacionada para a formação de professores e, em 1986, surge o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)¹⁰³, vocacionado para a formação de diplomatas. Em 2018, o ISRI é extinto e cria-se a Universidade Joaquim Chissano (UJC), em resultado da fusão

¹⁰² No momento da sua criação, o Instituto Superior Pedagógico subordinava-se diretamente ao Ministro da Educação, vocacionado, exclusivamente, à formação de técnicos de educação e professores e na sua reciclagem e aperfeiçoamento a nível superior até à atualidade.

¹⁰³ Com sede em Maputo, O Decreto n.º 1/86 cria o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) como parte integrante do subsistema de educação superior, no SNE, aprovado pela Lei nº 4/83, de 23 de março, com vistas à formação de funcionários para serviço diplomático e consular, entre outras áreas inerentes às relações internacionais. O ISRI subordina-se ao Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação.

entre este e o Instituto Superior de Administração Pública, pelo decreto nº 85/2018, de 26 de dezembro.

O surgimento dessas duas IES públicas representou o primeiro sinal da expansão do subsistema, em decorrência da revisão da Constituição da República de Moçambique (CRM) de 1990 e da orientação do Estado moçambicano aos princípios da economia do mercado, dando início à liberalização da educação e, em particular do ES.

No caso da Universidade Pedagógica, esta nasce sobretudo e pela necessidade de formar técnicos de educação e professores para o ensino secundário, médio e de nível superior, também pela necessidade de criação de uma IES vocacionada para esse fim, através do Diploma Ministerial n.º 73/85, de 4 de dezembro, 1985, na cidade de Maputo.

No âmbito da expansão de IES e por forma a promover um equilíbrio regional e reduzir os altos custos em transporte e internamento de estudantes provenientes das regiões Norte e Centro do país, cria-se a delegação do ISP, na cidade da Beira, província de Sofala, designada delegação de ISP¹⁰⁴, regendo-se com os estatutos orgânicos do ISP-sede, salvo as adaptações que se fizessem necessárias.

Em 1995, 10 anos depois, pela tendência do seu crescimento e expansão da formação docente e outros quadros para a área educacional e afins, o ISP muda de nome, passando a adoptar a designação de Universidade Pedagógica (UP), pelo Decreto nº 13/95, de 25 de abril. O Decreto nº 53/2010, de 22 de novembro aprova o seu estatuto, no ano de 2010, assim como passa a orientar-se pelos princípios gerais e pedagógicos definidos na Lei nº 6/92, de 6 de maio, que aprova o SNE e na Lei nº 27/2009, de 29 de setembro, Lei do Ensino Superior.

Em 2019, o Conselho de Ministros extingue a UP pelo Decreto nº 2/2019, de 13 de fevereiro e cria 5 novas universidades: são as universidades de Rovuma (UniRovuma¹⁰⁵) sediada em Nampula, integra as UP Niassa, Nampula e Montepuez; Licungo (UniLicungo)¹⁰⁶, baseada em Quelimane, agrega as UP Beira e Quelimane; Púnguè (UniPúnguè)¹⁰⁷, sediada em Manica, agrega as UP Manica e Tete; Save (UniSave)¹⁰⁸, com sede na Maxixe, integra as UP Massinga, Maxixe e Gaza e, finalmente, a Universidade Maputo (UniMaputo)¹⁰⁹, integrando a atual sede da UP, na cidade de

¹⁰⁴ A delegação foi criada ao abrigo da Resolução n.º 11/89 de 10 de Agosto, de 1989, pelo Conselho de Ministros.

¹⁰⁵ A Universidade Rovuma foi criada pelo Decreto nº 7/2019, de 18 de fevereiro.

¹⁰⁶ A Universidade Licungo foi criada pelo Decreto nº 3/2019, de 14 de fevereiro.

¹⁰⁷ A Universidade Púnguè foi criada pelo Decreto nº 4/2019, de 4 de março.

¹⁰⁸ A Universidade Save foi criada pelo Decreto nº 6/2019, de 15 de fevereiro.

¹⁰⁹ A Universidade Maputo foi criada pelo Decreto nº 5/2019, de 15 de fevereiro.

Maputo. A decisão fundamenta-se na necessidade de descentralização da gestão das universidades, empoderamento da sua governação local, com vistas a torná-las mais eficientes e capazes de responder à atual dinâmica do desenvolvimento do país e do mundo, como se pode compreender da política e leis do ES apresentadas, a seguir.

3.7. Políticas e leis sobre o ensino superior em Moçambique

A Constituição da República de Moçambique (CRM)¹¹⁰, de 1975, no seu artigo 31 consagra a educação e o trabalho como direitos e deveres de cada cidadão a todos os níveis, como forma de combater a situação de atraso criada pelo colonialismo europeu, criando e promovendo as condições necessárias para a extensão do gozo desses direitos. Já a CRM¹¹¹, de 1992, no seu artigo nº 92 sublinha que a educação é um direito e dever de cada cidadão, sem, no entanto, fazer menção ao trabalho, acrescentando que o Estado promove a extensão e a igualdade de acesso para todos os cidadãos, embora sem fazer alusão a como isso se daria.

No artigo 114, atinente ao ES, a CRM¹¹² de 2004, evoca a questão do acesso às IES públicas, com vistas à garantia de igualdade e equidade de oportunidades e à democratização do ensino, tendo em conta as necessidades em quadros qualificados e elevação do nível educativo e científico no país, mas não se refere a critérios para a sua efetivação. De igual modo, não se refere à educação (e permanência) nem ao trabalho como direitos e deveres de todo o cidadão.

No contexto do Programa Quinquenal¹¹³ do Governo da República de Moçambique para 1995-1999, aprovado pela Assembleia da República, o governo reconhece que o capital humano é o motor para o desenvolvimento do país e, por conseguinte, defende que o acesso à Educação deve ser ampliado, através do alargamento

¹¹⁰ Na altura designada Constituição da República Popular de Moçambique, foi aprovada por aclamação pelo Comité Central da FRELIMO, aos 20 de junho de 1975.

¹¹¹ Aprovada pela Assembleia Popular, aos 2 de novembro de 1990, como resultado da revisão da anterior CRM.

¹¹² Aprovada pela Assembleia da República, aos 16 de novembro de 2004 como resultado da revisão da CRM, de 1992.

¹¹³ O Programa Quinquenal do Governo é um instrumento que operacionaliza as diferentes políticas já acordadas no âmbito estatal e reconhece a educação como área que concorre para a formação e expressão da capacidade humana, cobrindo todos os níveis do ensino do SNE (PLANO DO GOVERNO, 1995).

da rede escolar e da melhoria dos serviços da educação em todo o país, no âmbito da Resolução n.º 8/95, de 22 de agosto, que aprova a Política Nacional da Educação (PNE) e a respectiva estratégia de implementação. A educação constitui-se como um fator essencial na melhoria da mão-de-obra capaz de assumir as suas responsabilidades na vida política, social, econômica e cultural (PROGRAMA DO GOVERNO, 1995). Assim, pelos motivos aqui arrolados:

A política nacional de educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Portanto, pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade (MINED, 1995, p. 17).

Quanto às políticas setoriais e suas estratégias de implementação, o governo limita-se a definir a estratégia de implementação da política, sempre tomando em consideração os dois vetores acima enunciados: a expansão do acesso e a melhoria da qualidade e relevância do ensino, mas nunca a permanência de estudantes.

De acordo com a PNE (1995) compete ao ES assegurar a formação, a nível mais alto, de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país, a realizar-se em estreita ligação com a investigação científica. Assim, o ES moçambicano tem por objetivos, os seguintes:

Formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação; Incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país; Difundir atividades de extensão, principalmente através do intercâmbio de conhecimentos técnico-científicos; Desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e sectores de atividade (MINED, 1995).

A partir de então, a educação em Moçambique, em particular a superior, conhece uma mudança estrutural, suas finalidades, assim como se estabelecem complexas relações entre as instituições universitárias e a sociedade, entre o conhecimento, a ciência e o poder. Portanto, um modelo de ES que possa formar quadros necessários ao Estado, de ordem mais pragmática com carácter de profissionalização e especialização.

É essencial fundamentar que o princípio básico dessa reforma - baseado sobretudo nas concepções norte-americanas de universidade – foi a ideia de racionalização, derivando as demais matizes, todas embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficácia, eficiência, produtividade, etc. Isto porque "o processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo e um benefício" (PAULA, 2008, p. 477).

Os objetivos revelados na mudança da política da educação superior, particularmente no Estado capitalista, "revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital", ao mesmo tempo que asseguram a cooperação e controle social (SHIRONA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 8). Por outro lado, caracterizam-se pelas lutas, pressões e conflitos que se dão no interior de grupos sociais (SHIRONA; MORAES; EVANGELISTA, 2004) e, por isso mesmo, concebidas de modo estratégico na trajetória de conflitos sociais, expressando a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governos.

Assim, essas políticas públicas do campo educacional são colocadas não só na forma de lei, mas também de documentos legais diversos - constituições ou leis, normas infra-legais, como decretos e portarias, resoluções -, portanto, "um programa ou quadro de *ação* governamental, porque consiste num conjunto de medidas articuladas (coordenadas), cujo escopo é dar impulso, isto é, movimentar a máquina do governo" (BUCCI, 2006, p. 14).

O princípio do funcionamento da universidade sob a lógica neoliberal, marcado pela razão instrumental mercadológica do capital, foi definitivamente incorporado a partir dos anos 1990, numa configuração social, econômica, política e social com a criação da primeira lei do ES em Moçambique, através do Diploma Ministerial Lei nº 1/93, de 24 de julho, dando lugar ao processo de criação de IES privadas, portanto, um dos marcos importantes na história da legislação do ES moçambicano, por meio de um aparato ideológico e político que se consubstancia em conjunto de normas: legislações e políticas públicas, como veremos a seguir.

3.7.1. Lei n.º 1/93 no contexto da expansão do ensino superior em Moçambique

Depois das 3 universidades estatais existentes até 1995 - UEM, UP, ISRI -, através da Lei n.º 1/93, de 24 de junho, inicia-se uma nova fase na história da educação superior, em Moçambique, sob a ótica de um discurso defensável das prioridades do governo da República de Moçambique, que se consubstancia na formação do homem através do desenvolvimento do ensino e investigação científica a vários níveis. Nesse sentido, o Estado, desfazendo-se de suas obrigações, encoraja que as diferentes forças da sociedade se associem àquele objetivo, criando mais IES.

Nessa conjuntura da educação superior moçambicana, reforça-se também a tensão entre os interesses do mercado e o carácter público da universidade, ou seja, o ES deixa de ser visto como dever do Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria e perdendo, com isso, o seu carácter eminentemente público. Nesse cenário, ganharam destaque os contratos de gestão, as parcerias público-privadas, a diversidade de fontes de financiamento para a educação superior, dando lugar a um vazio de Estado no financiamento das IES. Esse cenário, por um lado, provocou a proliferação de IES privadas e, por outro lado, a privatização interna do ensino, da pesquisa e da extensão nas IES públicas.

Para colocar em prática esse objetivo, o Estado moçambicano cria a primeira IES privada pelo Decreto n.º 43/95, de 14 de setembro: a Universidade Católica de Moçambique (UCM). Uma IES sem fins lucrativos, da Conferência episcopal de Moçambique, dotada de personalidade jurídica, autonomia pedagógica, científica e administrativa, com sede na cidade da Beira, província de Sofala. No mesmo ano de 1995, autoriza a sociedade Instituto Politécnico Superior, Limitada a criar o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) com sede em Maputo, pelo Decreto n.º 44/95, de 13 de setembro. Depois dessa IES, seguiram outras tantas, mais acentuadamente privadas, conforme ilustra o quadro 5.

No âmbito da criação de mais IES privadas, dá-se uma virada no discurso e na intenção que as cria, agora com a tônica da imperiosidade de formar em quantidade e qualidade quadros nacionais capazes de assegurar a realização de maiores projetos de desenvolvimento que o futuro reserva ao país, como um dos grandes desafios que se colocam ao desenvolvimento de Moçambique.

Quadro 5. Lista de IES em Moçambique, por ano de criação e localização (sede)

	Instituição	Ano de criação	Decreto de criação	Localização (sede)
Públicas				
1	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	1962	Decreto-lei n.º 48 790, de 21 de agosto de 1962 e Decreto 12/95 de 25, de abril de 1995	Cidade de Maputo
2	Universidade pedagógica de Maputo (UniMaputo)	2019	Decreto n.º 5/2019, de 15 de fevereiro.	Cidade de Maputo
3	Universidade Púnguè (UniPúnguè)	2019	Decreto n.º 4/2019, de 4 de março	Cidade da Beira (Manica)
4	Universidade Save (UniSave)	2019	Decreto n.º 6/2019, de 15 de fevereiro.	Cidade de Maxixe (Inhambane)
5	Universidade Licungo (UniLicungo)	2019	Decreto n.º 3/2019, de 14 de fevereiro.	Cidade de Quelimane
6	Universidade Rovuma (UniRovuma)	2019	Decreto n.º 7/2019, de 18 de fevereiro.	Cidade de Nampula
7	Universidade Joaquim Chissano	2018	Decreto n.º 85/2018, de 26 de dezembro de 2018	Cidade de Maputo
8	Academia de Ciências policia (ACIPOL)	1999	Decreto n.º 24/99, de 18 de maio	Província de Maputo
9	Academia Militar (AM)	2003	Decreto n.º 62/2003, de 24 de dezembro	Cidade de Nampula
10	Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA)	2003	Decreto n.º 47/2003, de 24 de dezembro	Cidade de Maputo
11	Escola Superior de Ciências Náuticas (Escola Náutica)	2004	Decreto n.º 28/2004, de 20 de agosto	Cidade de Maputo
12	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	2004	Decreto n.º 54/2004	Cidade de Maputo
13	Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	2005	Decreto n.º 30/2005, de 23 de agosto	Distrito de Chokwé (província de Gaza)
14	Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	2005	Decretos n.º 31/2005	Distrito de Gondola (província de Manica)
15	Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	2005	Decretos n.º 32/2005	Cidade de Tete
16	Universidade Lúrio (UniLúrio)	2006	Decreto 50/2006, de 26 de dezembro	Cidade de Nampula
17	Universidade Zambeze (UniZambeze)	2007	Decreto n.º 77/2007, de 18 de dezembro	Cidade da Beira
18	Instituto Politécnico de Songo (ISPS)	2008	Decreto n.º 22/2008, de 27 de julho	Vila do Songo. Distrito de Cahora Bassa (Tete)
19	Escola Superior de Jornalismo (ESJ)	2008	Decreto n.º 27/2008, de 1 de julho	Cidade de Maputo
20	Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC)	2008	Decreto n.º 45/2008, de 26 de novembro	Cidade da Matola (Maputo)
21	Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente-General Armando Emílio Guebuza (ISEDEF)	2011	Decreto n.º 60/2011, de 18 de novembro	Cidade de Maputo
22	Academia de Altos Estudos Estratégicos (AAEE)	2016	Decreto n.º 63/2016	Província de Maputo
Subtotal	9 Universidades; 6 Institutos superiores, 4 Institutos superiores politécnicos; 2 Escolas; 3 Academias			
Privadas				
1	Universidade Católica de Moçambique (UCM).	1995	Decreto n.º 43/95, de 14 de setembro:	Cidade de Maputo

2	Universidade Politécnica (A POLITÉCNICA)	1995	Decreto n.º 44/95, de 13 de setembro. Designação A Politécnica autorizada pelo Decreto 42/2007, de 5 de outubro	Cidade de Maputo
3	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	1996	Decreto n.º 46/96, de 5 de novembro	Cidade de Maputo
4	Universidade Mussa Bin Bique (UMB).	1998	Decreto 13/98, de 17 de março	Cidade de Nampula
5	Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	1999	Decreto n.º 32/99, de 1 de junho	Cidade de Maputo
6	Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	2002	Decreto n.º 42/2002, de 26 de dezembro	Cidade de Maputo
7	Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	2004	Decreto n.º 29/2004, de 20 de agosto	Cidade de Maputo
8	Universidade Jean Piaget de Moçambique (UniPiaget)	2004	Decreto n.º 40/2004	Cidade da Beira
9	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	2004	Decreto n.º 57/2005, de 29 de dezembro	Cidade de Maputo
10	Instituto Superior Cristão (ISC)	2004	Decreto n.º 62/2004, de 29 de dezembro	Distrito de Angónia (Tete)
11	Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)	2005	Decreto n.º 33/2005, de 23 de agosto	Changalane, distrito de Namaacha, (Maputo)
12	Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	2005	Decreto n.º 34/2005	Cidade de Maputo
13	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	2005	Decreto n.º 57/2005, de 29 de dezembro	Cidade de Maputo
14	Instituto Superior de Formação em Docência e Gestão da Educação Técnico- Profissional (ISDB)	2006	Decreto n.º 51/2006, de 26 de dezembro	Cidade de Maputo
15	Universidade Wutivi (Unitiva)	2008/2014	Decreto 26/2008, de 1 de julho e passa a universidade pelo Decreto n.º 23/2014, de 1 de julho	Localidade Belo Horizonte, Boane (Maputo)
16	Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA)	2008	Decreto n.º 52/2008, de 30 de dezembro	Cidade de Maputo
17	Universidade do Indico (UnI).	2008	Decreto n.º 61/2008, de 30 de dezembro	Cidade de Maputo
18	Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique (ISCIM)	2008	Decreto n.º 62/2008, de 30 de dezembro	Cidade de Maputo
19	Instituto Superior Monitor (ISM)	2008	Decreto n.º 43/2008, de 16 de setembro	Cidade de Maputo
20	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ESGECOF).	2009	Decreto n.º 7/2009, de 31 de março	Cidade de Maputo
21	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias Alberto Chipande (ISCTAC)	2009	Decreto n.º 27/2009, de 12 de agosto	Cidade da Beira
22	Instituto Superior de Ciências e Gestão (INSCIG)	2009	Decreto n.º 28/2009, de 29 de junho	Cidade de Nacala-Porto (Nampula)
23	Universidade Nachingwea (UNA).	2011	Decreto n.º 73/2011, de 30 de dezembro	Cidade da Matola
24	Universidade Adventista de Moçambique (UAM)	2011	Decreto n.º 48/2011, de 10 de outubro	Cidade da Beira
25	Instituto Superior de Gestão de Negócios	2011	Decreto n.º 49/2011, de 10 de outubro	Província de Gaza
26	Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local (ISEDEL).	2012	Decreto n.º 37/2012, de 8 de novembro	Maluana (Maputo província)
27	Instituto Superior Mutasa (ISMU)	2012	Decreto n.º 38/2012, de 8 de novembro	Cidade de Manica

28	Escola Superior de Gestão Corporativa e Social (ESGCS)	2013	Decreto nº 73/2013, de 15 de agosto	Província de Maputo
29	Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM)	2014	Decreto nº 44/2014, de 29 de agosto	Câmbine, província de Inhambane
30	Instituto Superior de Ensino à Distância (ISEAD)	2014	Decreto nº 31/2014, de 11 de junho	Cidade de Maputo
31	Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza-Muthini (ISGEGM)	2014	Decreto nº 42/2014, de 31 de dezembro	Distrito de Marracuene (Maputo)
32	Instituto Superior de Ciências de Educação a Distância (ISCED)	2014	Decreto nº 41/2014, de 15 de agosto	Cidade da Beira
33	Instituto Superior de Ciências Empresariais e Tecnológicas (ISCET)	2016	Decreto nº 43/2016, de 10 de outubro	Província de Maputo
34	Universidade Técnica Diogo Eugénio Guilande (UTDEG)	2016	Decreto nº 46/2016	Cidade de Maputo
35	Instituto Superior Politécnico e de Tecnologias (ISPOTEC)	2018	*	Província de Maputo
36	Universidade Águila	2018	Decreto nº 76/2018, de 26 de novembro	Província de Maputo
37	Instituto Superior de Ciências, Administração e Educação	**	**	**
Subtotal	13 Universidades; 19 Institutos superiores 2 Escolas			
Total	59 IES= 22 Universidades; 30 Institutos; 4 Escolas; 3 Academias			

Notas: * Sem dados na página do MCTES e no *site* da respectiva Instituição.

** Sem dados na lista atualizada de IES pelo MCTES e na web.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo MCTEPTP (2000-2021).

O quadro 5 descreve o número de IES existentes em Moçambique, desde 1962, com a criação da UEM, indicando a designação, ano de criação e localização, em particular a sua sede. No quadro da estrutura do ES moçambicano identificam-se os seguintes tipos de IES: universidades, institutos superiores, institutos superiores politécnicos, escolas superiores e academias à luz da Lei nº 5/2003, capítulo II, artigo nº 7 (Vide o resumo do quadro 6).

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES)¹¹⁴, faz referência a mais 5 IES criadas, mas que ainda não entraram em funcionamento:

¹¹⁴ Esta lista de IES foi atualizada em março de 2021. Disponível no Portal do Governo: <http://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Instituicoes-de-ES/Instituicoes-de-ES>. Acesso em 22 de junho de 2021. Depois da independência, o MCTESTP (atualmente MCTES) constituiu-se na primeira forma estruturada da governação do ES em Moçambique, em 2000, com a designação Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), tendo sido extinto em 2005 e em seu lugar criados instrumentos, formuladas políticas públicas e órgãos de governação: o Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES), o Conselho do Ensino Superior (CES), o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) sob tutela do Ministério da Educação e Cultura. Em 2020, o MCTESTP é extinto e em seu lugar cria-se o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), pelo decreto presidencial nº 36/2020, de 17 de novembro.

Ao que tudo indica, essas instituições ainda não entraram em funcionamento devido à nova lei (46/2018) que regulamenta e licencia o funcionamento das IES no que tange à reunião de condições para desenvolverem suas atividades acadêmicas.

Universidade Novo Horizonte Eduardo Silva Nihia (UEHA), criada em 2018; Instituto Superior de Ensino à Distância (ISEAD), criado em 2014; Instituto Superior Sebastião Mussanhane (ISSMU), criado em 2017; Instituto Superior de Gestão, Tecnologias e Empreendedorismo (ISGETE) criado em 2017 e Instituto Superior Kaenda (ISK) criado em 2017.

Quadro 6: Resumo de IES públicas e privadas

Descrição	Públicas	Privadas
Universidades	9	13
Institutos superiores	6	19
Institutos politécnicos	4	1
Escolas	2	2
Academias	3	0
Subtotal	24	35
Total		59

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A Lei n.º 5/2003, de 21 de janeiro, criada em 2003, regula a atividade de ES, revogando a anterior Lei 1/93, de 24 de junho. Por sua vez, pela necessidade de efetuar alterações da Lei n.º 5/200 e adequar o seu conteúdo ao desenvolvimento do ES, em Moçambique, assim como ao surgimento de novas IES, o governo aprovou a Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro, que passou a regular a atividade do ES.

A Lei 5/2003 traz como inovação no campo do subsistema do ES, no seu artigo 23, a unidade de crédito académico apesar de não explicitar com clareza a correspondência da unidade de crédito académico em relação a hora/aula letiva, aspecto devidamente explicado pelo Decreto 27/2009, de 29 de setembro e incorpora matérias relativas à estruturação do ES, à formação em ciclos e sua duração, assim como os graus académicos, portanto, uma das mudanças substanciais operadas no ES moçambicano, na última década. Outra inovação trazida pelo Decreto 5/2003 circunscreve-se na introdução da avaliação periódica das IES.

Assim, o ES moçambicano estrutura-se em três ciclos de formação¹¹⁵, nomeadamente: o 1.º (tem a duração formal de 3 a 4 anos); 2.º (dura de 1 ano e meio a 2 anos ou o número de créditos correspondentes) e 3.º (tem uma duração formal mínima de

¹¹⁵ Ciclo de formação corresponde ao período de aprendizagem que, através da acumulação de um conjunto de créditos académicos, o estudante adquire determinados conhecimentos, habilidades e competências necessárias e exigidas nesse ciclo (DECRETO 27/2009).

3 anos e é atribuído por uma universidade)¹¹⁶, os quais correspondem aos graus acadêmicos de Licenciado, Mestre e Doutor, respectivamente (Lei 27/2009, art. 22).

A proliferação indiscriminada de IES resultou no seu funcionamento como mecanismo de expansão do ES, sem, no entanto, verificarem as condições mínimas necessárias, tais sejam, bibliotecas, laboratórios e os devidos equipamentos, docentes, ginásios, novas tecnologias de informação (LANGA, 2013, 2014; PEES, 2012; MIGUEL, TAMBE, COSTA, 2021; Rosário, 2013;) e outras facilidades educativas importantes, no âmbito das práticas pedagógicas e da investigação. Exemplo disso é que os decretos que passaram a regular o seu funcionamento foram criados e aprovados depois de terem entrado em funcionamento: o Decreto n° 48/2010, de 11 de novembro, que aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das IES públicas e privadas no contexto da sua autonomia, o Decreto n° 27/2011, de 25 de julho, que aprova o Regulamento de Inspeção às IES, sentida a necessidade de adoptar mecanismos de controlo do funcionamento e inspeção às IES, de modo a garantir a qualidade de ensino, a eficácia dos serviços prestados e o cumprimento da política definida.

Mediante vistoria efetuada pelo MCTESTP, em 2017, foram identificadas 28 instituições que não tinham condições de lecionar, sem alvarás e, por conta disso, aprova-se o Decreto n° 46/2018, um Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das IES no quadro da sua autonomia, revogando a anterior Lei n° 48/2010, de 11 de novembro; instando as IES em atividade a proceder à regularização dos seguintes aspectos: "Dispor no conjunto dos docentes e investigadores que desenvolvam atividade docente ou de investigação, a qualquer título na instituição, no mínimo, um doutor¹¹⁷ por cada 150 estudantes por curso " (DECRETO n° 46/2018, Art. 9), porquanto, além da proliferação de IES sem condições, o aumento do número de estudantes também não foi acompanhado por um plano de formação de docentes qualitativa e quantitativamente.

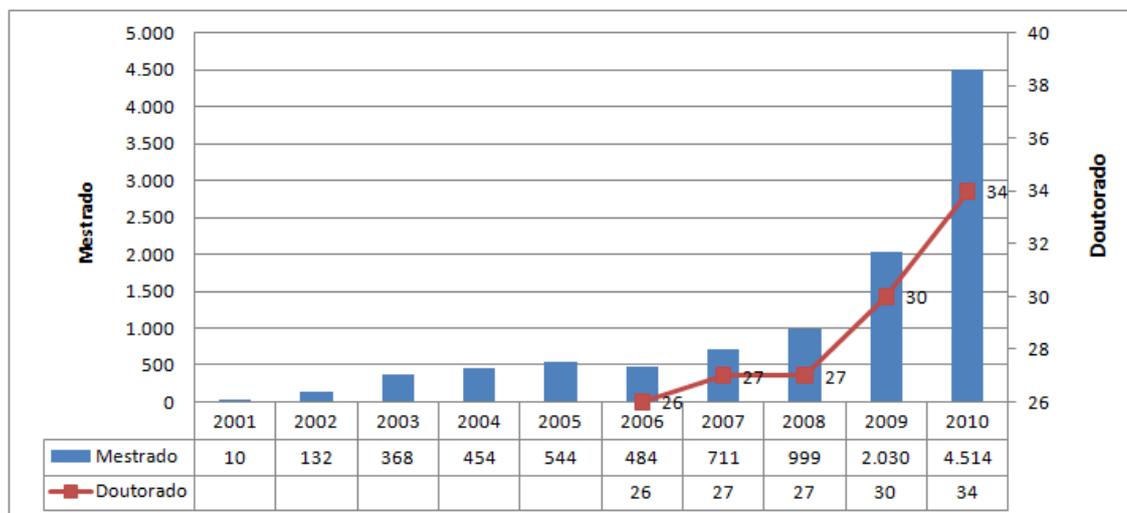
¹¹⁶ Entretanto, o Decreto n° 30/2010, de 13 de agosto, que regula o Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES) indica que o grau de Doutor é concedido pelas IES que, para tal, estejam acreditadas pela entidade competente. No entanto, não especifica quais instituições, deixando transparecer que qualquer IES pode atribuir este grau.

¹¹⁷ Embora o Decreto 46/2018, em vigor, se refira a existência de doutores nas IES, na medida em que o próprio ES se "realiza com docentes altamente qualificados, habilitados com grau académico de Doutor, na área técnica ou artística a que se candidata para lecionar" (Art. 8), o documento não diz como isso se dará, assim como outros que o antecederam.

Quase todas as IES ficaram reféns de docentes com a formação de graduação¹¹⁸. O Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) para o período de 2012-2020 indica que a percentagem por formação de docentes nas IES moçambicanas é de 67% com o nível de graduação, com mestrado 22% e com doutorado 11%. Observe-se que a maior parte de docentes que leciona nas IES privadas são provenientes de IES públicas¹¹⁹. Portanto, os poucos docentes existentes foram sobrecarregados, provocando-se o denominado fenômeno de "docentes – turbo", com um rácio médio de 25 estudantes por docente (PEES, 2012; LANGA, 2013, 2014).

Os cursos de pós-graduação, particularmente a nível de mestrado, começaram a ser implementados em 2001, embora em número bastante reduzido. Em 2006 inicia-se a oferta de forma sistemática e implementa-se o nível de doutorado, sendo que, em 2010, de acordo com os dados oferecidos pelo PEES (2012), a pós-graduação ostentava 4.5% de efetivos estudantis, com cerca de 4550 matriculados, dos quais 34 no nível de doutorado (Vide a figura 1).

Figura 1: Estudantes de pós-graduação 2001-2010



¹¹⁸ A maior parte dos docentes, em particular nas IES privadas, leciona a tempo parcial, conforme indicam os dados estatísticos do ES em Moçambique (MINED, 2012).

¹¹⁹ O MINED (2012) aponta como causas aspectos estruturais desta tendência: a baixa remuneração do corpo docente, do setor público em particular; o ES tem dificuldade em atrair uma nova geração de académicos. Assim, os docentes que existem têm que lecionar em várias IES privadas como forma de melhorar o seu rendimento. As mulheres, devido às responsabilidades que têm na esfera privada (com a família e com a casa), optam menos pela docência em instituições múltiplas, sobretudo quando a docência é feita em período pós-laboral. E isto tem influência na presença das mulheres nos cargos de docência no ES em Moçambique. A ausência de ações de promoção da mulher, visando a redução das desigualdades no acesso de homens e mulheres aos postos docentes, contribui ainda mais para acentuar o desequilíbrio de gênero.

Fonte: MINED. Plano estratégico do ensino superior 2012-2020 (2012).

Apesar dos PEES se referirem ao investimento na formação docente, por exemplo, através de bolsas de estudo para o exterior, em termos práticos esta intenção não é observável. Tais ações não são bastante visíveis, visto que muitos docentes continuam com os seus estudos por iniciativa própria, particularmente no exterior (LANGA, 2013). Com o advento da globalização que impôs o pagamento de mensalidades, camuflado em comparticipação dos estudantes, o ES em Moçambique ficou mais elitizado, em particular a pós-graduação que é totalmente paga. Como dissemos anteriormente, as IES públicas são parcialmente públicas no período diurno e no noturno são privadas, portanto, uma expansão como forma de responder à agenda neoliberal do Estado. De acordo com Langa (2006), Mário et al (2003), as IES públicas cobram mensalidades que variam de 200 a 300 dólares.

É no mesmo contexto que a educação superior intensifica a oferta de cursos em outros modelos, com cursos de menor duração (de 4 para 3 três anos de formação) e que não necessariamente aliam pesquisa e extensão à formação do aluno, sendo mais voltados para a preparação direta para o mercado de trabalho, fato bastante representativo dos cursos de formação de tecnólogos, sobretudo com a proliferação de institutos superiores e politécnicos (Vide Tabela 3).

Tal como acontece com a investigação científica, os dados relativos às atividades de extensão são quase inexistentes ou pelo menos não se conhece a sua natureza e intensidade de extensão nas IES, embora, teoricamente, todas elas tenham uma filosofia de dar mais atenção a elas em benefício da sociedade, dentro da qual determinada instituição se insere. No contexto da prática, explicam MINED (2012) e Langa (2013), a extensão é fraca ou inexistente por ela não estar regulada em função dos potenciais benefícios para as IES e para as comunidades a servir. Justifica-se, também, por ela ser mal interpretada, resultado da denominação de 'extensão' a atividades que geram fundos sem implicações na docência e investigação; ser implementada de forma irregular, resultado das condições desfavoráveis das IES e não estar profundamente ligada aos objetivos e interesses mais altos das IES, dentre outros fatores.

Essa diversificação nos modelos de formação tem sido considerada por alguns autores (LANGA, 2013, 2014, 2017; MIGUEL, TAMBE, COSTA, 2021; ZAVALE et al, 2017) como uma mudança que deve ser levada em consideração, porém, o que se tem vivenciado é a formação do aluno sendo feita de modo aligeirado em detrimento do jogo

do mercado, fazendo com que as IES privadas sejam cada vez mais lucrativas, assim como se assiste a graves crises pelas quais passam as instituições públicas. Corroborando com o nosso ponto de vista, Sguissard (2009, p. 302) observa o seguinte:

Ventos de avalanche neoliberais na economia, na reforma do estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, quase mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio, que irão condicionar nos últimos anos a nova configuração da universidade em nosso país e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários. [...] o desenfreado processo de expansão da universidade privada, em especial com fins lucrativos; o aumento da diferenciação institucional e a adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração universitária, são apenas algumas decorrências das profundas mudanças na economia pós-fordista e na organização do Estado pós-moderno ou pós-Estado do Bem-Estar.

Esse retrato, em grande medida, reforça as bases sobre as quais estão postas as crises atuais que o ES moçambicano tem experimentado e enfrentado, assim como a enorme contradição, apresentada a seguir.

Tendo sido criada para formar a elite nacional e tradicionalmente excludente, deixando de fora um contingente enorme de jovens de fora, nas últimas décadas assiste-se a um perfil de universidade que vem sendo convocada a desempenhar o papel de instância fundamental na construção de uma sociedade socialmente justa. Entretanto, o sistema de ES moçambicano está longe de passar de um sistema de elite para um sistema de massas defendido por Trow (2000). O autor considera que o ES é de massa quando a participação estiver acima de 15% das matrículas, diversidade de formas de ES, além de universidade de elite, diversidade de estudantes quanto à classe social, à idade e à etnia, incluindo idosos que trabalham em meio período; uma alta autonomia institucional.

No caso moçambicano, o ES é caracterizado por baixas taxas de participação (5,3%) e 2/3 desses estudantes estão matriculados em IES públicas e 1/3 nas privadas (PEES, 2021, LANGA, 2017; MIGUEL, TAMBE, COSTA, 2021; TAMBE, COSTA, GONÇALVES, 2022) e fortemente auxiliado pela redução da população de 18 a 24 anos de idade. Além disso, há uma grande disparidade de acesso em termos de gênero, região e de grupos étnicos das regiões centro e norte do país.

Seguidamente, passamos a um resgate das principais formas de expansão adotadas pelo governo moçambicano, visando compreender o modo um sistema educacional que tem sido estruturalmente excludente pode ter tido como efeito (calculado ou não) trazer

para dentro dos seus muros um contingente historicamente excluído e que agora começa a forjar algumas transformações.

3.8. Políticas do ensino superior no contexto da globalização: seus determinantes

Sem pretendermos nos ater à conceitualização de globalização, elucidaremos sobre o papel das instituições da Breton Woods (FMI, BM, UNESCO) que corporificam a globalização no contexto da construção das políticas públicas sociais, em particular da expansão da educação superior, em Moçambique. Para tal, há que destacar o papel ativo assumido por essas instituições nas políticas de ajustamento estrutural, em finais da década de 1980 e no limiar da década de 1990, ao apresentarem propostas de reforma do Estado, ditando as regras do jogo na regulação da economia mundial.

A década de 1960 constitui um marco importante para entender os objetivos do BM no financiamento da educação. Nos EUA, a teoria do capital humano ganhava espaço e o BM entende que a mão-de-obra qualificada passava por um ser humano mais qualificado. Nesse sentido, o primeiro passo dado pelo BM, para responder a esta demanda, foi a incorporação, nos seus documentos, em 1963, de reflexões que incluíam a educação vocacional e técnica para o treinamento da mão-de-obra, um ensino secundário geral que assumissem qualificações diferenciadas em número necessário, com vistas ao desenvolvimento dos países, aumentando-lhes a produtividade (WORD BANK, 1971). Nesse caso, apenas o ensino básico carecia de financiamento, excluindo o ES, o secundário, as bibliotecas.

Foi a partir de 1963 que o BM redefine as políticas educacionais mais voltadas ao provimento de empréstimos, como estratégia de financiamento dos setores sociais. Assim, a educação assume o papel de difusor de uma cultura global na formação de indivíduos e dos trabalhadores e com isso cristaliza-se a concepção da busca pela hegemonia mundial através da esfera econômica, política, ideológica.

Já em 1995, através do relatório *Prioridades y estrategias para la educación*, o BM inicia o carácter mercantil nas políticas educacionais do ES, feito o diagnóstico nos países em desenvolvimento e, a partir desse diagnóstico, traça uma série de recomendações que deram lugar às reformas do ES, destacando as seguintes:

Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o fiscal e os resultados; fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade os objetivos de qualidade e equidade (BM, 1995, p. 4, tradução nossa).

Com essas recomendações do BM, as universidades africanas, em particular, transformaram-se em alvos estratégicos para a reorganização da sociedade e do próprio capital, anulando, desse modo, os benefícios que as IES públicas já haviam alcançado, como o princípio de direito igual ao acesso no ES, e relativamente às obrigações dos Estados no financiamento e apoio ao desenvolvimento das universidades (BROCK-UTNE, 2003). Outrossim, as novas diretivas desenhadas pelas políticas públicas levaram à redução do financiamento da universidade pública, concentrando a atenção no ensino privado e seu financiamento, assim como em IES não universitárias.

Em Moçambique, tal como já em 2004 era ilustrado por Swayerr (2004) para o resto do Continente, com a redução dos fundos institucionais a tendência mostra que os fundos são provenientes de doadores ou outros financiadores sem envolvimento direto da universidade¹²⁰. Portanto, é no mesmo contexto que o BM introduz o conceito de autonomia das IES, o que acaba influenciando as políticas públicas do ES.

A autonomia universitária está associada à crise¹²¹ institucional surgida a partir da década de 1990 (SANTOS, 2003), primeiramente, expressa pela crise financeira. A contratação de orçamento social, no contexto da crise do Estado Providência/Estado-de-estar social e das políticas redistributivas¹²², atinge plenamente as IES públicas que passam por cortes orçamentais significativos, em prejuízo do fator humano, colocando, em prática, a orientação de reduzir custos, ampliando ao máximo os resultados.

¹²⁰ O apoio às IES, em África, é revitalizado através de agências como USAID, SIDA, NUFFIC, ao mesmo tempo que surge um esforço coordenado por quatro fundações americanas – Ford Foundation, MacArthur Foundation, Rockefeller Foundation e Carnegie Corporation of New York – investindo em 100 milhões de dólares, durante cinco anos (NOA, 2011).

¹²¹ Santos (2003) aponta três grandes crises advindas da mudança paradigmática: a hegemônica, iniciada no final do século XIX, depois que as IES se consolidaram e significou a crise dos pressupostos que sustentavam o modelo das IES, ao postular que elas se afiguram como o lugar privilegiado da produção da alta cultura e conhecimento científico avançado, mas seria mais visível na segunda metade do século XX, no mesmo momento em que tem início a crise da legitimidade, advinda da pressão pela democratização das IES, para que elas não fossem apenas reservadas às elites. Estas crises convivem no tempo dado que a rigor nenhuma delas foi resolvida, assim como as suas contradições.

¹²² Nesta orientação, o Estado é o agente regulamentador de toda a vida e saúde social, política e econômica de um país.

No caso de Moçambique, como dissemos anteriormente, com os cortes orçamentais, o modelo social que alimenta o ES moçambicano no contexto de sua autonomia é o de pagamento de mensalidades. As instituições públicas, particularmente a UEM, a UP e a UniZambeze mantêm durante o dia um regime de ES público, quase gratuito. No período pós-laboral, o ensino torna-se quase privado, dependendo para sua funcionalidade do pagamento de mensalidades pelos estudantes (LANGA, 2012, 2017; MÁRIO et al, 2003).

Nessas IES, de acordo com Langa (2012) e Mamdani (2007), com a liberalização do ES, assim como com os cortes orçamentais os estudantes têm praticamente o mesmo tratamento que aqueles das instituições privadas – são “clientes”. Os estudantes pagam mensalidades ao preço competitivo do mercado. Tanto a UEM como a UP abriram uma série de novos cursos e programas, assim como replicaram cursos e programas já existentes e são oferecidos no regime pós-laboral.

Na prática, esses cursos e programas foram a solução encontrada pela universidade pública para resolver a crise financeira¹²³ pela qual passava desde a introdução da agenda neoliberal no país (GONÇALVES, 2015), assente no conceito de autonomia das instituições (BM, 1995), que, ante a crise financeira decorrente da perda de prioridade da universidade nas políticas públicas do Estado, serviu de argumento legitimador para a geração de receitas próprias, pois a autonomia do ES público moçambicano é apenas administrativa e não financeira.

Como se sabe, a independência política dos países africanos não trouxe consigo a independência econômica. Muitos países da África mostram-se economicamente frágeis, o que abriu vazão para a sua dependência com os parceiros econômicos e que estes ditam as regras do jogo.

Contudo, foi a partir do decênio 1990 que o desempenho econômico do Continente Africano ainda se revelando decepcionante e o PIB permanecendo aquém do nível atingido no ano 1980 e as dificuldades ligadas ao tratamento da dívida interna e externa, assim como a crise das finanças públicas, conduziram os dirigentes africanos a solicitarem o concurso das instituições de Bretton Woods – o Fundo Monetário

¹²³ Sobre a crise financeira, em 1999, por exemplo, dados do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia indicam que o Orçamento Geral do Estado (OGE) destinado ao ES público correspondeu a 3,8%. Por sua vez, dados do Ministério da Educação (MINED) indicam que de 2005 a 2014 o OGE para o ES não conseguiu chegar a 3%. Com efeito, 2,5% em 2005, 2,8% em 2006, 2,3% em 2007, 2,5% em 2008, 2,8% em 2009, 2,9% em 2010. Em 2014, a 2,8% do OGE foi para o ES e, em 2015, foi destinado 1,4% do OGE, conforme o relatório da Conta Geral de Estado.

Internacional (FMI) e o Banco Mundial – as quais viriam a substituir empreendedores estrangeiros. De acordo com Edmondson (2010, p. 1134-5), a pobreza correspondente a uma endemia no Continente estava parcialmente "ligada ao crescimento demográfico, estimado em 2,8%, no ano 1996, taxa superior ao crescimento da produção agrícola (2,2% ao ano)". O serviço da dívida permanecia em torno de 20% para a maioria dos países e, para alguns, ultrapassava 30% das receitas de exportação.

No entanto, o procedimento de concessão e repartição desta assistência, posto em marcha pelo PNUD¹²⁴, excluiu toda intervenção da OUA em qualquer estágio da execução dos programas da ONU. Assim sendo, a assistência multilateral à África tornou-se uma esfera totalmente organizada pelas Nações Unidas. Ademais, os recursos do PNUD provêm, na sua maioria, do mundo ocidental, o qual não trata necessariamente da mesma forma todos os países africanos, de tal modo que a ajuda é dividida, segundo a OUA, de maneira desigual, muito amiúde em função de preferências, ditadas por razões de orientação política ou ideológica.

Sendo um dos mecanismos da globalização, o processo de integração educacional se dá por meio de protocolos de cooperações assinados por ministros de educação, destacando o de 1994 para a região da África Austral (SADC)¹²⁵, que delineiam as intenções dos Estados membros no processo de integração e suas formas de ação.

Por exemplo, o Protocolo sobre a Educação e Treinamento, datado de 1997, que entrara em vigor no ano 2000, traz, em seu interior, outros atores na discussão e desenvolvimento da integração, particularmente no ES e pesquisa, dando-lhes missão de criar centros de excelência, associações de profissionais e reitores das universidades, incluindo a cooperação no ensino à distância.

¹²⁴ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), atualmente em 170 países e territórios, tem a constante missão de alinhar seu trabalho às necessidades do país, colaborando no desenvolvimento de políticas, habilidades de liderança, capacidades institucionais, resiliência e, especialmente, erradicação da pobreza e redução de desigualdades e exclusão social. O PNUD trabalha em Moçambique desde 1976, com a formalização de um acordo de cooperação entre o PNUD e o Governo de Moçambique. O Acordo Básico Padrão foi assinado em 1976, em menos de um ano após a Independência, e estabelece a presença do PNUD no país. No âmbito de um país piloto na acelerada reforma da ONU, o PNUD trabalha com todas as outras agências da ONU, para apoiar os esforços de desenvolvimento humano em Moçambique. (PNUD Moçambique. Disponível em <http://www.mz.undp.org/content/mozambique/en/home/about-us.html>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

¹²⁵ Como se sabe, a SADC foi criada com vistas a facilitar a integração regional e através desta permitir a inserção gradual dos seus Estados membros na economia internacional. Inicialmente criada para responder a objetivos políticos, posteriormente econômica, o papel da SADC recai sobre as economias de escala, vantagens comparativas e uma voz coletiva nos fóruns internacionais, de modo a permitir a abertura dos países à liberalização mercantil.

Para a redução de barreiras a nível regional, o Protocolo da SADC (1997) remete-nos, dentre vários, a dois aspectos que não podem passar despercebidos: a harmonização do ES na região da SADC e a manutenção de docentes e estudantes como se fossem uma só unidade humana, mesmo desenvolvimento econômico, social, político, sem se importar com as diferenças entre países membros até que se chegue a uma equivalência.

No caso de Moçambique, o país passa a parceiro do FMI em finais da década de 1980, momento em que se encontrava numa situação de escassez extrema, sobretudo e em particular causada pela guerra dos 16 anos, deixando para trás a população em absoluta miséria, destruição brutal do tecido humano, dos bens materiais e de infraestruturas econômicas, educacionais, de comunicação e de saúde, etc Era preciso reconstruir a política econômica, abandonar a orientação socialista e abrir-se à política de mercado livre, implicando aceitar as organizações internacionais que desempenharam papel na organização do setor social, como a educação, a saúde, serviço social.

Nesse contexto, Moçambique lança um Programa de Reajustamento Econômico (PRE) para sair da crise, em 1987, que abriu caminho para a intervenção das instituições financeiras como forma de sair da situação de dependência de apoio de doadores que se situava na casa dos 70% (GOMÉZ, 1999; MAZULA, 1999; NOA, 2011) e convida empresários nacionais e internacionais, as ONG's a investirem na economia nacional.

Isso passou por considerar a educação como política social do Estado, que implica, ao mesmo tempo, admitir que o sistema educativo moçambicano responde, de modo específico, às necessidades de valorização do capital, mas também que se consubstancia numa demanda popular de acesso ao saber socialmente produzido. Como diria Neves (1999) o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular atingidos, em determinada formação social concreta capitalista na atualidade, isto é, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais, quanto do nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

Assim, no contexto das políticas de reajuste estrutural impostas pelo BM às universidades africanas, de acordo com Saint (1995), foram instadas a: (i) tomar a iniciativa de enfrentar a crise atual e fornecer liderança criativa; (ii) atualizar suas declarações de missão para refletir as mudanças em seus países, na região e no mundo em geral; (iii) desenvolver planos institucionais estratégicos como meio de perseguir e implementar suas declarações de missão; (v) usar o plano estratégico concluído como quadro de referência para orientar as negociações de financiamento com o governo e com

os doadores, conforme apontamos a seguir, dentre outros aspectos, como veremos no ponto que segue.

3.8.1. Políticas públicas para o acesso ao ensino superior: planos estratégicos 2000-2010 e 2012-2020

Seguindo as recomendações impostas pelo BM, o governo moçambicano, através do órgão regulador – MCTESTP - elabora planos estratégicos do ensino superior (PEES), encontrando a justificativa na necessidade destes assumirem as especificidades inerentes ao ES, na sua diferenciação com os demais subsistemas de educação moçambicana, assim como por considerá-lo requerer tratamento diferenciado especializado: imbricação formação, investigação e extensão universitária; inovação; internacionalização institucional e da comunidade acadêmica; financiamento, integração em processos de mobilidade e formação docente com elevada especialização (PEES, 2000; 2012).

A partir da concepção dos PEES iniciou-se uma série de ações no sentido de reverter a tradição excludente da universidade em Moçambique. Por isso, questionamos: Como o acesso e a permanência ao ES se dá, através de quais programas e como se tem desdobrado, considerado um dos passos da democratização?

Analisando a questão da ampliação do acesso desde a criação da primeira lei do ES ao primeiro PEES, constatamos que houve uma série de ações que resultaram em políticas públicas de apoio e expansão das universidades, programas de bolsas de estudo, apresentados e descritos e analisados a seguir.

No ano 2000 surge o PEES para o período 2000-2010 e seu Plano Operacional de Educação e Cultura (PEC) 2006-2010, o Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC) para o ES 2006-2010 e, em 2012, o PEES para o período 2012-2020, no ano 2012.

A partir da concepção do primeiro PEES verifica-se um alargamento da acessibilidade ao ES em nível nacional, ampliação e diversificação de cursos de formação, implantação de novos ciclos de formação (mestrados e doutorados) e tipos de instituições, cobrindo, desse modo, todas as áreas científicas definidas pela UNESCO: Ciências Sociais Humanas e Serviços –CSHS - (Educação, Artes e Humanidades, Ciências Sociais e Negócio e Serviços) e Ciências da Natureza, Engenharia, Agricultura e Saúde – CNEAS - (Engenharias, Indústria e Construção Civil, Agricultura e Saúde).

O PEES para o período 2000-2010, de julho de 2000, traz, em seu bojo, elementos referentes ao contexto social, econômico e educacional no capítulo I; Capítulo II: o sistema de ensino superior: desenvolvimento histórico e institucional, governação e gestão; Capítulo 3: tendências nos números de estudantes e de pessoal; Capítulo 4: procura social pelo ensino superior; Capítulo 5: custos e financiamento; Capítulo 6: o processo de ensino superior e seus resultados; Capítulo 7: resposta às necessidades do mercado de trabalho, para além de uma introdução, recomendações, conclusões e anexos.

Já, o PEES para o período 2012 -2020, de abril de 2012, na sua essência, vai de encontro às vertentes estratégicas em torno das quais foi construído o plano que o antecede. O PEES 2012-2020 identificou seis áreas estratégicas, definidas com base na análise da situação atual do ES, nas consultas realizadas e nas discussões havidas a diferentes níveis: (i) Qualidade expansão e acesso; (ii) Gestão e democraticidade; (iii) Financiamento e infraestruturas; (iv) Governação, regulação e fiscalização; (v) Ensino, investigação e serviços e ações transversais; (vi) Internacionalização e integração regional.

Esses PEES definem expansão, alicerçada na ideologia neoliberal, como a ampliação de acesso por meio do aumento das matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades como forma de democratização relacionada à inclusão social, diversificação e ampliação do acesso à educação superior. Entretanto, a discussão sobre essa expansão, apresentada por Mário et al (2003); Langa (2017); MINED (2012, 2014) revela a ausência de pesquisas específicas focadas na “Avaliação das tendências emergentes de expansão e matrículas de mulheres no sistema de ES em Moçambique”, sendo os estudos mais recentes desse enfoque o de Miguel, Tambe e Costa (2021); Tambe e Miguel (2021) e Tambe, Costa e Gonçalves (2022). Adicionalmente, verifica-se que a introdução do modelo liberal e desenvolvimentista do ES, ampliou o acesso por meio do aumento das matrículas em cursos de graduação presenciais em IES como forma de democratização relacionada à inclusão e diversificação social, por meio da abertura de IES privadas.

No contexto de massificação e expansão do ES ao nível global, McCowan (2018) alerta para as consequências desse tipo de crescimento, que pode levar a uma degradação de sua qualidade, principalmente em países em desenvolvimento como os da África, Ásia, e América latina. O dilema da expansão massiva é frequentemente manifestado pela precariedade das instalações educacionais, salas de aula superlotadas, currículo irrelevante e professores mal qualificados que costumam trabalhar em várias instituições

(Altbach et al., 2009; Salmi, 1992), portanto, problemas constatados no contexto moçambicano.

Além da dinâmica da taxa de crescimento e expansão do ES, outro movimento global foi previamente observado por Zeleza (2016), que analisou dados do ES entre 1970 e 2008 na África Saariana e os comparou com as tendências globais. Há evidências de que os alunos matriculados no ES, na região, cresceram substancialmente de 0,2 milhões para 4,5 milhões de 1970 a 2008. No entanto, Mohamedhai (2014) questionou a consistência e a qualidade. Por outro lado, o crescimento do número de alunos admitidos em IES públicas e privadas pode indicar certa eficiência institucional (Horn e Lee, 2016; Theune, 2015).

No caso moçambicano, de acordo com Langa (2014), se levarmos em consideração que a sua implementação determinou a expansão acelerada do ES, o aumento dos níveis de acesso, assim como o aprimoramento dos órgãos de consulta: os Conselhos do Ensino Superior e Nacional de Ensino Superior, assistiu-se, em contrapartida, a uma deterioração gradual da qualidade dos processos e, conseqüentemente, dos produtos. Dessa constatação, no ano 2010, o governo decidiu por uma suspensão do licenciamento de novas IES (MINED, 2012), com vistas a encontrar instrumentos e mecanismos que pudessem assegurar o cumprimento de padrões mínimos de qualidade¹²⁶, bem como no licenciamento das instituições. Portanto, foi nesse contexto que surgem decretos dando novas diretrizes para o licenciamento e funcionamento das IES (Decreto 48/2010; Decreto 46/2018).

Questionando a qualidade e expansão do ES em Moçambique, Langa (2012); Matos e Mosca (2010); do Rosário (2012) observaram que a oferta de serviços é de baixa qualidade em todas as IES, incluindo a fraca preparação técnica, refletida na insuficiência do saber e lacunas na cultura do saber, dificuldades no saber fazer

As condições materiais e de serviços educacionais em que funcionam algumas instituições constituem não só um atentado à qualidade do ES, mas uma defraudação ao cidadão. Nesse processo de implementação dos PEES sem os recursos necessários assiste-se ao funcionamento de IES em garagens, terraços de prédios obsoletos, enfim, em

¹²⁶ Embora seja difícil definir qualidade, ao utilizar este termo referimo-nos a um conjunto de expectativas positivas no que diz respeito a um determinado desempenho ou resultado. De acordo com o MINED (2012), a qualidade está associada à valoração, à singularidade, distinção, carácter excepcional e deve estar associada sempre à adequação com uma determinada utilização e em conformidade com um conjunto de exigências.

situações que não fornecem a mínima dignidade ao estudante. Essas mesmas instituições "usam a televisão para fazer publicidade enganosa de venda de um futuro ilusório que passa pela frequência de seus cursos e programas" (LANGA, 2014, p. 377). No entanto, o Conselho Nacional de Avaliação e Qualidade (CNAQ) existe desde 2007 como instituição vocacionada para a avaliação e promoção de uma cultura de qualidade do ES.

De igual modo, embora se tenha verificado um alargamento da acessibilidade ao ES em todo o país: diversificação de cursos de formação e tipos de instituições; introdução de novos cursos (mestrados e doutorados) há ainda fortes indícios de existência de desequilíbrio de gênero (apenas 38.3% dos estudantes são mulheres); os novos ciclos de formação (licenciatura e mestrado) não estão em linha com a investigação; baixa eficiência das IES (a qualidade dos produtos, graduados e resultados de investigação está abaixo dos patamares a nível regional e internacional).

Bunting e Cloete (2012), analisando detalhes dos indicadores de qualidade na África ao sul do Saara, com ênfase nas taxas de graduação de oito (08) universidades emblemáticas - Maurícias, Cidade do Cabo, Makerere, Dar-Es-Salam, Botswana, Gana e Moçambique - encontraram uma falta de coleta de dados rotineira, o que fragiliza a análise eficiente dos indicadores de desempenho e sua credibilidade internacional. A falta de dados de rotina também foi confirmada por Zavale et al. (2017), que estudou taxas de licenciatura na UEM e concluiu que existe uma ausência de produção rigorosa de dados que possam auxiliar a tomada de decisão nas universidades africanas.

Apesar das críticas relatadas por vários estudos, é fato que o número de IES cresceu significativamente. O quadro 5 apresenta um total de 59 IES existentes em Moçambique, desde a criação da primeira instituição em 1962 até 2021, com os respectivos anos de creditações e sede, mas ainda incapaz de responder ao conceito de massificação apresentado por Trow (2000). O autor estabeleceu uma escala de massificação entre 15% e 50% das matrículas, que é superior a 5,3% encontrada em Moçambique por Langa (2017), Miguel, Tambe, Costa (2021). Por exemplo, a evolução da taxa de matrícula entre 2008 e 2015 apresentada pelo MINED (2012b), sobre a população com idade entre 18-29 anos indica que numa projeção de 5.701.805, apenas 75.404 (1,3%) matriculados em 2008, enquanto em 2015 a projeção era de 7.003.995, tendo inscrito apenas 174.802 (2,5%).

Não somente caso de Moçambique, Langa (2017) observou que as baixas taxas de participação no ES e sua expansão ainda são para as elites na maioria dos países africanos com ~ 7% dos participantes, quase metade do limite (15%) proposto por Trow

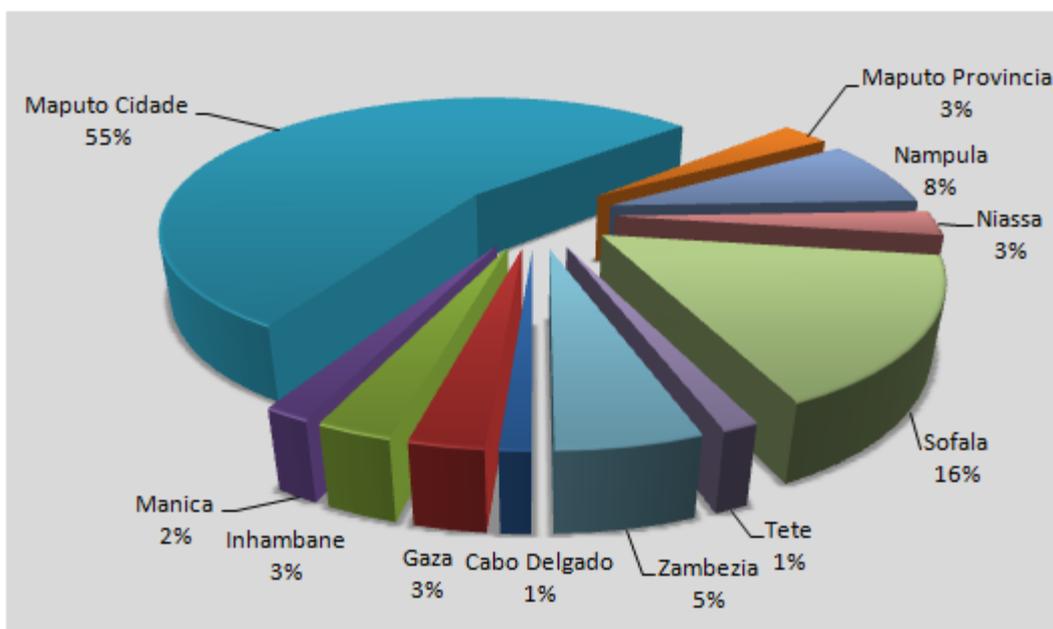
(2000). A taxa do sistema de massa definida como entre 15% e 50% de participação (TROW, 2000) só é registrada na África do Sul, Maurícias e Cabo Verde.

O MCTESTP (2015) justifica a baixa procura como a ineficiência de alguns diplomados do sistema de ensino pré-universitário moçambicano. Porém, a escassez de vagas foi observada em 1999, com cerca de 10.974 candidatos para preencher 2.342 vagas no ES (LANGA, 2012, 2014; MÁRIO et al, 2003). Essas vagas são, geralmente, superadas na oferta pelas IES públicas, onde por exemplo, em 2012 a distribuição das proporções era de 8: 7 na UEM, 9: 1 no ISRI, 9: 4 na UP e 3: 1 na ACIPOL (PEES, 2012 ; LANGA, 2016). A reduzida falta de candidatos ao ES privado motiva o recrutamento com quase nenhuma rejeição para as IES privadas moçambicanas.

Diferenças regionais expressivas no desenvolvimento socioeconômico contribuem para uma desigualdade significativa no número de alunos a frequentar o ensino superior nas diferentes regiões de África, em particular, em Moçambique. O fato é que sempre há mais IES com boa reputação nacional em algum lugar dos países africanos.

É fato que em Moçambique a expansão do ES beneficia significativamente e principalmente estudantes de famílias que vivem na capital do país. A expressão massiva das IES na capital Maputo pode ser verificada na Tabela 3, com 70% do total das IES. Por outro lado, Observa-se que das 59 IES existentes em Moçambique, as 26 mais conceituadas estão localizadas em Maputo e as demais estão distribuídas nas dez (10) províncias (TAMBE, COSTA, GONÇALVES, 2022). O reflexo desta distribuição é a prevalência da população mais escolarizada que permanece concentrada na capital Maputo e nas áreas urbanas (Vide Figura 2) com uma taxa de pobreza estimada de 37,4% (INE, 2017; UNPFA, 2017).

Figura 2. Percentagem de estudantes por província



Fonte: Ministério da Educação. Plano estratégico do ensino superior (2012).

A distribuição dos estudantes por província indica que 55% estuda na cidade de Maputo, seguindo-se Sofala, Nampula e Zambézia, respectivamente, o que se explica pela concentração do número de IES naquela cidade. Com a entrada em funcionamento de mais IES, a partir de 2013, esta percentagem aumentou consideravelmente. Mas a falta da recolha rotineira de dados não nos permite visualizar esse dado. Porém, sabemos que mais IES aumentaram na capital do país.

Entretanto, há que destacar a sua implantação em sedes distritais e sedes das vilas, tomando em consideração que mais de 60% da população moçambicana vive em zonas rurais. Mesmo que a criação de delegações em várias partes do país se contextualize na visão de que devem responder às necessidades de expansão territorial, aumentando as possibilidades de acesso ao ES para todos e reduzir as assimetrias entre as províncias e distritos, e contribuir para o desenvolvimento das províncias e distritos através da retenção de quadros nos locais de formação, esta realidade parece ainda longe de se efetivar, levando o ES moçambicano a se deparar com fortes indícios de desequilíbrios no número de estudantes que ingressam no subsistema:

Portanto, a dinâmica de expansão do ES em Moçambique, através da criação de novas IES privadas, confirma a discussão apresentada por Kinser et al. (2010); Neves (1999); Trem e Rodrigues (2011), Tambe, Gouvêa e Tasmerão (2019), Langa (2014)

tratando da tendência à corrida para o lucro por meio da comercialização da educação. A mercantilização do ES foi regulamentada através de um conjunto de instrumentos que incluem a Lei n.º 1/93, o Decreto-Lei n.º 43/95, os PEES 2000 - 2010 e 2012-2020, o Decreto n.º 42/2002, e Lei 5/2005. Essas leis e decretos governamentais permitiram a expansão desorganizada do ES e o acesso regional diferenciado.

Não obstante, a expansão acelerada das IES, segundo PEES (2012), MCTESTP (2015), Langa (2014), registrou-se entre 2000 e 2010 de aumento de 89% no setor público, enquanto as do setor privado registraram um aumento de 163%. Esses dados refletem e induzem a transformações na sua configuração e diversidade institucional (BIRNBAUM, 1983; TROW, 1996; VAN-VUGHT, 2009). Ou seja, esses dados ilustram evidências de instalação de isomorfismo no mercado de ES moçambicano, na medida em que sua instalação tornou as iniciativas do Governo de Moçambique bem sucedidas no controlo do mercado do ES.

Esses processos são reflexos do isomorfismo observado na África e discutido por Ng'ethe et al. (2008). Em sua discussão, a expansão do ES é gerida com a fragmentação do mesmo tipo de instituições, currículos e programas. O aumento do número de IES (Tabela 3) não significa necessariamente diferenciação, visto que possuem várias filiais no país.

Por exemplo, a UEM prevaleceu como símbolo nacional de ES afirmado no país. No segundo momento, surge a visão de mercado da universidade, consequência da liberalização do ensino, em que as IES públicas passam a ser privadas à noite (LANGA, 2012, 2017; MÁRIO et al, 2003) ou o que Trem e Rodrigues (2011) chamam de “mercantilização” do conhecimento, passando a cobrar mensalidades que variam de 200 a 300 dólares. A segunda e maior IES pública, a UP, por exemplo, apresentava ~ 66,7% dos alunos em regime de pós-laboral contra 23,3% dos alunos do período regular (Langa, 2014). Portanto, a expansão do ES aumentou através do setor privado, o acesso às IES públicas fora da capital Maputo e a introdução de vagas noturnas nas IES públicas.

Essas mudanças estruturais são, geralmente, associadas a programas de equidade de gênero, dentre outros o que convida à análise do processo de produção dessas políticas, ou conforme propõem Bowe, Ball e Gold (1992), a examinar mais detidamente os contextos ou arenas em que a política é produzida (contexto da influência e contexto da produção do texto), é implementada (contexto da prática), produz efeitos e gera estratégias (contexto dos resultados e das estratégias políticas).

Não se trata somente de uma reforma curricular de 1992 sobre todo o SNE e as subsequentes Leis sobre o ES, mais do que isso, pretende-se repor a função da educação e da escola, destituindo-as, contudo, de seu carácter público. Esse processo é marcado por forte incorporação e ressignificação das reivindicações do campo crítico e das lutas políticas dos anos 1990, instituindo receituários meramente técnicos acerca da educação superior, portanto, um discurso empresarial e dos organismos multilaterais marcado por duas ordens: o de expansão e acesso e o de equidade de gênero, conjugadas à justiça social.

Em 2010, quase todas as 21 IES privadas pertenciam a denominações religiosas ou a corporações com fins lucrativos. Por outro lado, alguns partidos políticos e individualidades da elite nacional também entraram no mercado e na privatização do ES com fins de mercado, a Universidade Nachingwea, criada em 2011, a Escola do Partido FRELIMO; o Instituto Superior de Ciências e Tecnologias Alberto Chipande (ISCTAC), criado em 2009, na cidade da Beira. Conta, igualmente, a vontade e intervenção do governo no setor ao permitir a atuação de ONG, assim como a criação de IES públicas acopladas a este setor de mercado, sendo as universidades de Zambeze (UniZambeze) e Lúrio (UniLúrio) claros exemplos disso, assim como os Institutos Politécnico de Gaza, de Tete e Manica, etc.

A entrada no mercado e na privatização do ES com fins lucrativos de partidos políticos e individualidades da elite remete-nos aquilo que Florestan Fernandes (1975) denomina *capitalismo dependente*, constituindo-se, então, em uma forma específica de desenvolvimento capitalista em que:

As burguesias locais são sócias menores e subordinadas às burguesias dos centros hegemônicos do capitalismo, e se caracteriza pela hipertrofia de um desenvolvimento desigual e combinado que concentra riqueza e miséria, superexploração da classe trabalhadora e a dominância de processos educativos e formativos para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho (NEVES; PRONKO, 2008, p. 8).

Para Fernandes (1975) o sistema capitalista tem uma mesma estrutura determinante, cujos fundamentos são a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, a expropriação da classe trabalhadora, o Estado capitalista, o estatuto científico baseado em uma concepção utilitarista e egoísta do ser humano, e instituições e organizações reprodutoras das relações sociais, mas em que os processos de acumulação,

concentração e centralização de capital se dão de forma contraditória, desigual e combinada.

Trata-se de constatar, segundo Neves e Pronko (2008), que as crises entre as frações da classe dominante são superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa em uma estratégia de conciliação de interesses entre o arcaico e o moderno, isto é, a ‘modernização do arcaico’, ao longo da história de Moçambique, e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional.

Nesse contexto, a família não é aqui invocada no discurso político como sujeito das mudanças, mas é a ela designada a tarefa de controle, de cobrança sobre elas. Para atuar sobre elas, a família é sensibilizada a ser protagonista, participativa, ativa, criando nova consciência social de responsabilidade e de aposta na educação como produtora de mudanças necessárias à sociedade.

3.8.2. Políticas de financiamento ou de acesso e permanência

Foi sob a justificativa de Moçambique ser um país recém-independente, o direito à educação de crianças, jovens e adultos necessitar do governo somas avultadas em dinheiro e porque os recursos humanos, materiais e financeiros de que o país dispunha não permitiriam que todos os moçambicanos pudessem frequentar as escolas e os cursos de educação de adultos e de formação profissional que o governo de Moçambique, através do Diploma Ministerial n.º 6/86, aprovou e implementou o regulamento e mecanismos de pagamento de mensalidades e taxas de internamento no SNE, sendo essa realidade considerada:

Uma das formas de permitir uma mais rápida generalização da educação a toda a população e o seu crescimento qualitativo, consiste em fazer participar aqueles que frequentam alguns dos níveis e subsistemas do Sistema Nacional de Educação na cobertura parcial dos encargos do Estado para este sector, sem prejuízo da gratuidade do ensino primário, estabelecida na Lei n.º 4/83, de 23 de Março, que cria o Sistema Nacional de Educação (MINED, 1986).

Assim, o direito à educação deixa de ser gratuito para os níveis médio, secundário e superior, passando a ser pago, um valor de troca, assim como para ter acesso às

residências estudantis os estudantes deveriam passar a contribuir para as respectivas despesas. No mesmo período já estavam em vigor diversas disposições relativas ao pagamento de matrícula (inscrição e permanência/frequência), de pagamento de exames de admissão, aprovadas nos termos do artigo 4 do Decreto n.º 71/83, de 29 de dezembro, e do artigo 4 do Decreto n.º 70/83, de 29 de dezembro, pelos ministros da educação¹²⁷ e das finanças¹²⁸ (MINED, 1985).

Em cumprimento do decreto em vigor, as IES passam a cobrar mensalidades. A UEM, por exemplo, em regulamento específico, fixa o pagamento de mensalidades¹²⁹, taxas e outras quotizações através do Diploma Ministerial n.º 62/89, de 26 de julho, em razão do especificado no regulamento que aprovou as taxas, mensalidades e internamento no SNE. Assim, anualmente, a UEM deveria submeter à aprovação os quantitativos das mensalidades, taxas e outras quotizações, quando passíveis de alteração

No seu artigo 1, o Diploma Ministerial n.º 62/89 estabeleceu como mensalidades a pagar: a) Alunos nacionais 4000,00 MT; b) Alunos estrangeiros US\$200,00 e as taxas de mensalidades de frequência que seriam pagas, semestralmente, as seguintes: a) Alunos nacionais 1000,00 MT, por disciplina; b) Alunos estrangeiros US\$300,00 por semestre, em moeda conversível, de acordo com o fundo cambial do país.

Para além da cobrança de mensalidades em moeda estrangeira¹³⁰, outro fato interessante são as taxas fixadas referentes à atualização do pagamento de mensalidades

¹²⁷ Ministra das finanças: Graça Simbine Machel nasceu em Incadine, Província de Gaza, aos 17 de outubro de 1945. É uma política e ativista dos direitos humanos de Moçambique. Graça Machel formou-se como Bacharel em Filologia da Língua Alemã pela Universidade de Lisboa. Voltou a Moçambique como professora e lutou clandestinamente com a FRELIMO, durante a Luta Armada de Libertação Nacional. Com o país independente, foi ministra da Educação e da Cultura entre 1976 e 1989. Defensora internacional dos direitos das mulheres e das crianças, foi nomeada em 1990 pela ONU para o Estudo do Impacto dos Conflitos Armados na Infância, trabalho pelo qual recebeu a Medalha *Nansen* das Nações Unidas, em 1995. Um ano antes, criou a Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade, organização não-governamental com projetos sociais em Moçambique. Ela foi também casada com dois chefes de Estado, o primeiro presidente de Moçambique, Samora Machel, e o primeiro presidente negro da África do Sul, o mítico Nelson Mandela. Após a morte de Samora Machel, em 1986, continuou a sua atividade política no partido *FRELIMO*. (GELEDES. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/graca-machel/>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

¹²⁸ Ministro das Finanças: Rui Baltasar dos Santos Alves

¹²⁹ A mensalidade é o valor que o estudante paga para a frequência regular de aulas teóricas e práticas e não inclui o pagamento de matrícula e nem a taxa de reprovação.

¹³⁰ A prática do pagamento das mensalidades em moeda estrangeira nas IES públicas e privadas pelos serviços prestados veio a ser vedada pelo Decreto Presidencial n.º 7/2010, de 19 de março, embora, na maior parte dos casos, tais serviços viessem a ser faturados em moeda nacional, o Metical. A decisão foi tomada por se considerar que este ato, para além de prejudicar os objetivos da política econômica do governo e da preservação da moeda nacional, onerava, de forma ilegítima, o custo de vida dos cidadãos utentes; também era potenciadora de focos de desarmonia e tensão social, constituindo-se em procedimento ilegal, pois a moeda nacional é o Metical, de acordo com o plasmado na CRM, artigo 300 e outros instrumentos legais (Lei n.º 2/2006, de 22 de março no seu n.º 5 do artigo 106 sobre a Lei Geral Tributária; a Lei n.º 22/2009, de 28 de setembro-Lei da defesa do consumidor) legitimados pela constituição. Assim, seria

ou da matrícula, após a interrupção voluntária por um período igual ou inferior a três anos na UEM, situação determinada pelo Diploma Ministerial n.º 104/91, de 28 de agosto, artigo 1: a) Alunos nacionais 100 000,00MT; b) Alunos estrangeiros 1.000 000,00MT.

A taxa de matrícula para reingresso, após prescrição, mudança de curso ou interrupção voluntária de estudos por mais de 3 anos passaria para: a) Alunos nacionais 150 000,00 MT; b) Alunos estrangeiros 1 500 000,00MT. As taxas de mensalidades de frequência pagas semestralmente passariam a ser: a) Alunos nacionais 105 000,00 MT por disciplina semestral; 210 000,00 MT por disciplina anual; b) Alunos estrangeiros 350 000,00 MT por disciplina semestral; 700 000,00 MT por disciplina anual.

No seu artigo 2, o Diploma Ministerial n.º 104/91, estabelece taxas e multas, em caso de não observância dos prazos estabelecidos, os seguintes: a) Até 8 dias após o prazo + 20%; b) De 8 a 25 dias após o prazo + 25 %.

Em 1995, reforçando a ideia de pagamento de mensalidades, a política nacional de educação de 1995 advoga que o ES representa um investimento nacional em termos de recursos financeiros, humanos e materiais, para além dos recursos públicos alocados para a realização de projetos de seu funcionamento e investimento. Assim, o governo volta a realçar a comparticipação dos estudantes no investimento de sua formação, através da sua participação parcial, da atualização das mensalidades e das contribuições nas residências e restaurantes universitários, realização de atividades que gerem rendimento em favor da IES, tais como formação profissional, investigação e contratos de consultoria. É através desse instrumento que se institui o pagamento de mensalidades na UP.

Por seu turno, a Lei nº 1/93 reitera, no seu ponto 3, quanto ao acesso, que as condições de acesso ao ES são regulamentadas pela respectiva instituição, pois as IES gozam de personalidade jurídica e autonomia administrativa, pedagógica e científica, em conformidade com os objetivos, políticas e planos nacionais, em particular de educação, cultura e ciência. Já a Lei nº 5/2003, artigo 7 indica que as IES gozam de autonomia financeira.

Entretanto, para permitir a frequência ao ES e a resolver os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades regionais e econômicas ou outras formas que dificultam o acesso e a permanência de estudantes, a Lei 1/93 estabelece como medidas: a garantia de bolsas de estudo com quotas previamente estabelecidas para indivíduos de menor rendimento económico e para cada região, podendo ser atribuídas a

possível manter um ambiente de estabilidade das mensalidades praticadas nas instituições de ensino e assegurar uma relação harmoniosa entre as instituições de ensino e o público utente.

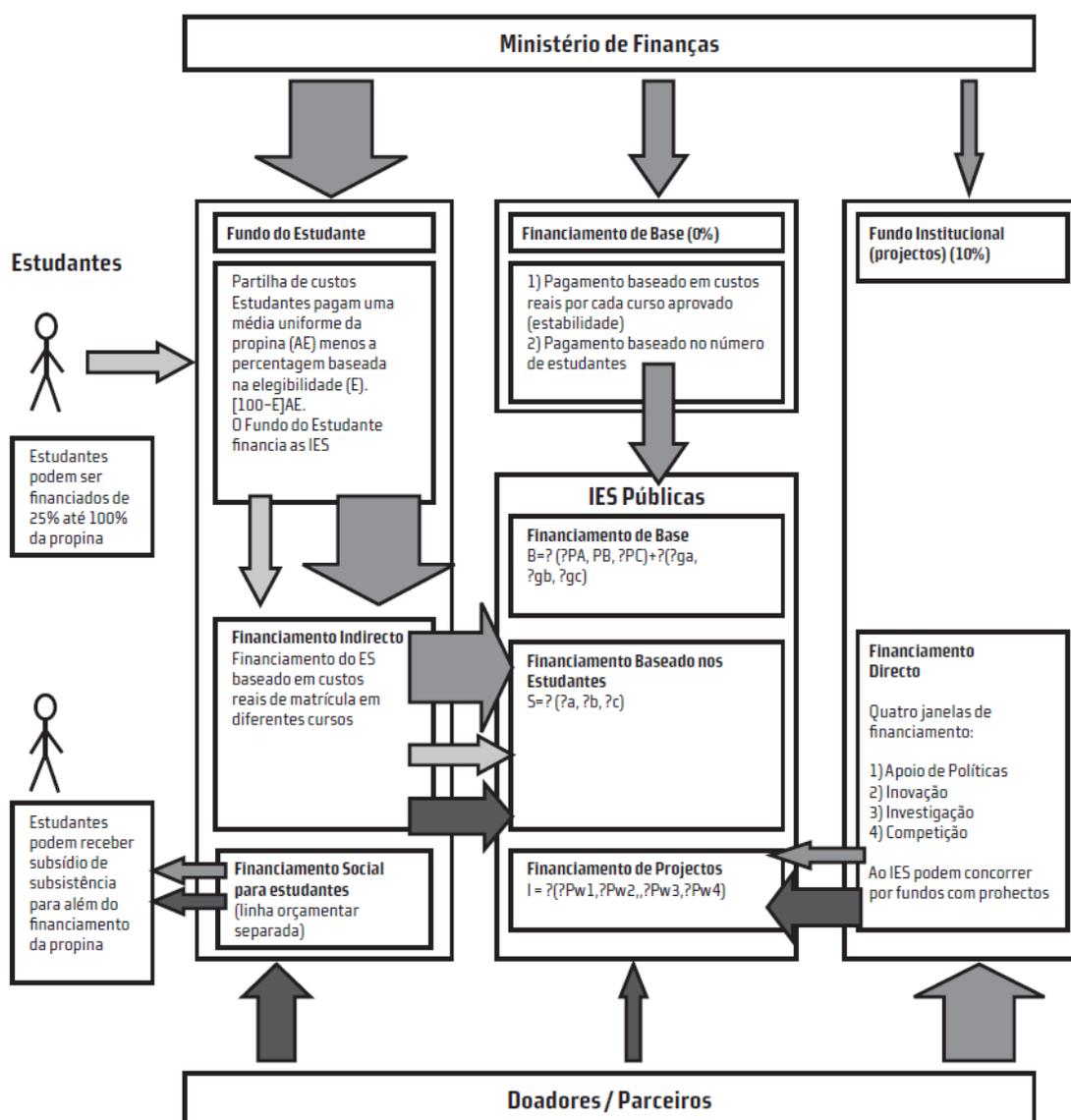
estudantes quanto por IES privadas quanto públicas, mas não clarifica o que é um rendimento econômico menor, acrescido à problemática de pais sem emprego remunerável e, no entanto, querem ver seus filhos frequentando uma IES.

De modo geral, quanto ao acesso no ES, expansão e equidade de gênero, a atual PNE restringe-se a reificar que a expansão do acesso na perspectiva do gênero, tanto ao nível do corpo docente quanto do discente, merecerá prioridade nas políticas de desenvolvimento do ES.

Nessa direção parece-nos que o aumento de custos de acesso ao ES e a consequente formação coloca certas limitações no que diz respeito à garantia de acesso equitativo e níveis de qualidade pretendidos, como se pode compreender no capítulo IV desta tese. De igual modo, resulta na seleção baseada no mérito, privilegia o acesso aos candidatos economicamente abastados ou favorecidos, sobretudo porque as mensalidades cobradas em IES privadas são mais caras que as das IES públicas, sendo que a modalidade do seu financiamento é bastante insustentável para a maior parte da população.

Nesse contexto, o governo elaborou uma proposta de estratégia de financiamento do ES (Vide figura 3) e um plano de sua implementação para o recorte 2012-2020, alinhada com outros instrumentos de nível nacional -Programa Quinquenal do Governo 2010-2014, Cenário de despesas de médio prazo) - e com as diretivas internacionais na área da educação, tais sejam a Declaração de Dakar, metas de Desenvolvimento do Milênio.

Figura 3. Modelo de financiamento do ensino superior em Moçambique.



Fonte: MINED. Plano estratégico do ensino superior 2012-2020.

O modelo acima mostra que o ES é financiado pelo Orçamento Geral do Estado (OGE); mecanismos privados como parcerias externas em forma de crédito e doações provenientes de países e organizações internacionais, com base em ações acordadas. Conta, igualmente, a comparticipação de estudantes ou das famílias através do pagamento de mensalidades, que encontra suporte na autonomia das IES plasmada na lei do ES. Entretanto, há um claro desinvestimento do Estado na educação, particularmente no ES, se olharmos para o percentual alocado no setor. Por exemplo, em 1999, altura da preparação do primeiro PEES, o Estado alocou 15% do seu orçamento no setor da educação. Desse percentual, 24% destinado para o ES, sendo 20% na UEM, 3% para UP

e 1% para o ISRI (MESCT, 2000). Em 2010, do OGE à educação coube 15,8%, dos quais 18,6% foram alocados nas 17 IES existentes.

Na concepção do MINED (2012), com esse modelo de financiamento estaria garantida a estabilidade das IES públicas; incentivar-se-ia a inovação; a melhora de infraestrutura e a capacidade institucional dentro das políticas do governo. Financiando o ES público, essa modalidade seria extensiva às IES privadas através de investimento público total ou parcial em infraestrutura (laboratórios): contratos de prestação de serviços, formações nos vários cursos do ES, apoio público direto, benefícios fiscais, créditos bonificados, reduções de taxas aduaneiras, financiamentos advindos de organizações de cooperação da sociedade civil para incrementar cursos e investigação.

Entretanto, parece evidente que se trata de uma estratégia e mecanismos que serviriam para criar cenários de maior competitividade entre as IES públicas e privadas, entendendo que as IES públicas têm sido saturadas pela concorrência e necessidade de formação. As mensalidades cobradas pelas IES públicas são relativamente reduzidas que as cobradas nas privadas, embora se reconheça a prestação e o desempenho qualitativo de determinadas IES privadas na sociedade.

Note-se também que todas as IES públicas criadas aquando da promulgação da Lei do ES nº 1/93 cobram mensalidades, sem distinção entre o período diurno e noturno. Por exemplo, O ISPG, ISPT são IES públicas, gozando de direito público, entretanto, os seus utentes pagam mensalidades em todas as modalidades dos cursos ofertados, sem exceção entre diurno e noturno. Note-se que estão localizados em vilas municipais ou distritais, supostamente para atender às demandas daqueles lugares e das áreas rurais em seu torno.

Como reduzir as assimetrias de acesso, de equidade e de região nesses moldes, se todos são obrigados a pagar mensalidades? Note-se que o não pagamento da mensalidade implica a perda da matrícula e inscrição, bem como dos outros direitos a elas associados. Os estudantes matriculados e inscritos obrigam-se ao pagamento das propinas nos termos, prazos e modalidades estabelecidos. São também objeto de pagamento de taxas ou caução, os seguintes itens: Matrícula; inscrição; mudança de curso; reingresso; atendimento ao exame de recorrência; pedido de revisão de provas; trabalhos ou outras formas de avaliação (Regulamento geral interno do ISPG, aprovado pelo Decreto nº. 30/2005, de 23 de agosto).

Entretanto, o PEEC (2006) que cria o fundo de bolsas de estudo provinciais limita-se a fazer referência aos aspectos regional, econômico e social como preocupação chave.

Esse fundo financia, desde o ano 2002, cerca de 400 estudantes oriundos de 7 províncias, mas não diz quais. Ademais, essas bolsas são apenas destinadas a estudantes cujos recursos próprios são insuficientes, mas com boa condição acadêmica, porém, não fica claro o que é ter uma boa condição acadêmica e tão pouco se refere à equidade de gênero no benefício das referidas bolsas e outros requisitos.

Como forma de colmatar esse hiato, o MINED (2014) identificou o Instituto Bolsas de Estudos (IBE) como um dos atores chave para a garantia da equidade de gênero no ES, criado pelo Decreto nº 30/2007, de 10 de agosto. Essa instituição pública ficou encarregada de planificar, atribuir, coordenar bolsas de estudo para a formação acadêmica dos estudantes moçambicanos no país e no estrangeiro, olhando sempre como critério de atribuição as relações de equidade de gênero. Essas bolsas deveriam ser distribuídas de forma equitativa, sendo 50% para mulheres e 50% para homens.

Entretanto, essa distribuição não se concretiza no contexto da prática visto que as mulheres não conseguem alcançar a nota mínima exigida para o efeito (normalmente nota final ou média final da conclusão do nível médio), como um dos requisitos para a obtenção da bolsa (LANGA, 2014). Além disso, o governo estabelece como requisito para estudar fora do país, a formação em áreas das ciências exatas, esquecendo que muitas meninas seguem humanidades no nível médio. Cerca de 80% da população de estudantes universitária está concentrada em cursos de ciências sociais, indicador que tem vindo a agravar-se. De acordo com o MINED (2012), no ES, o universitário representa 80%, enquanto 20% dos estudantes frequentam o ensino politécnico.

Por outro lado, questiona-se: como colmatar o hiato da desigualdade de acesso regional e de gênero se a maior parte da população vive em zonas rurais (maioritariamente constituída por mulheres), são pobres e sobrevivem da agricultura de subsistência. Não se tem a preocupação de intensificá-la, renová-la, ou mesmo integrá-la numa economia verdadeiramente nacional. Há uma clara divisão entre o rural e o urbano, desde o período colonial aos nossos dias. Se existem fábricas ou pequenas indústrias nesses locais, estas são estrangeiras. Os produtos de primeira necessidade, muitas vezes, são importados da vizinha África do Sul.

É interessante notar que Nkrumah (1975) chama a atenção a esses aspectos ao referir que numérica e financeiramente inferior à burguesia dos países ocidentais, a burguesia africana, compara-se aos países do norte devido à sua estreita relação com os interesses capitalistas financeiros e comerciais. Eles veneram as instituições e

organizações do mundo capitalista e copiam os seus antigos mestres coloniais, ao mesmo tempo que procuram preservar o estatuto e o poder herdado.

O intelectual colonizado, no início da sua coabitação com o povo, privilegia o detalhe e chega a esquecer a derrota do colonialismo, o objetivo da luta. Isso significa que as elites nacionais e econômicas colonizadas e a burguesia colonialista têm os mesmos interesses e que se torna, portanto, indistinto (FANON, 1968).

Logradas as independências nos países africanos, no período precedente, de acordo com Nkrumah (1975), parecia que as divisões de classe tinham sido esquecidas. Todas as classes sociais se ligaram, almejando um objetivo comum, o da unidade nacional e expulsão do poder colonial. Uma época que teria inspirado a tese, segundo a qual, em África não havia divisões sociais nem mesmo luta de classes¹³¹, mas uma sociedade tradicional africana comunitária e igualitária. No entanto, o tempo mostrou que as independências fizeram emergir novamente as divisões sociais, temporariamente esquecidas na luta pela liberdade, especialmente em países que conheceram as suas independências no passado recente, de tendência socialista como Moçambique o foi.

A elite universitária e mercantil que constitui a fração mais esclarecida, surgida depois da independência, caracteriza-se por ser um número bastante reduzido e concentra-se nas capitais pelo tipo de atividades que realizam:

Negócios, profissões liberais. No seio dessa burguesia nacional não se encontram nem indústrias nem grupos financeiros. A burguesia nacional dos países subdesenvolvidos não se orienta para a produção, a invenção, a construção, o trabalho. Está inteiramente canalizada para as atividades de tipo intermediário. A burguesia nacional tem uma psicologia de homem de negócios e não de capitães de indústria (FANON, 1968, p. 124).

¹³¹ A luta de classes em África é o resultado do aparecimento da propriedade privada e do declínio da sociedade de tipo comunitário, em proveito das sociedades escravagistas e feudal. Na sociedade comunitária a terra e os meios de produção pertenciam à comunidade, portanto, a era da propriedade pública (NKRUMAH, 1975, p. 13). Sob o empuxo do imperialismo e do colonialismo as estruturas socioeconômicas deste tipo foram se dissolvendo, sobretudo com a introdução de culturas de exportação (cacau e o café), ligando-se às economias capitalistas. Com o advento capitalista e do individualismo, as tendências para a propriedade privada foram se implantando, levando à desintegração da sociedade comunitária e ao declínio do espírito coletivo. Disso, assiste-se a uma expansão da exploração agrícola privada e da pequena produção através da apropriação da terra pelos Europeus e utilizando-se do sistema do governo indireto, o Europeu fez dos chefes indígenas instrumentos e, muitas vezes, agentes e soldo do poder colonial.

No caso de Moçambique, o Orçamento Geral do Estado é alimentado por empréstimos e donativos. De acordo com Langa (2014), cada trimestre o chefe do Estado ou delegações governamentais seguem para a antiga metrópole ou para outros países em busca de capitais. Os supostos doadores multiplicam as exigências, acumulam concessões e garantias, tomando precauções cada vez menores para mascarar a sujeição em que se mantém o poder nacional. Como consequência, o povo fica na estagnação profunda, numa miséria insuportável.

A autonomia ou a liberdade dada às IES constituem sinônimos do capitalismo, cuja lei única é o seu próprio interesse. A ajuda econômica feita pelos países capitalistas é a forma mais insidiosa e por si empregue, com vistas a refrear o desenvolvimento de Moçambique, assim como de todos os países do terceiro mundo, retardando a industrialização e o crescimento econômico, conduzindo a uma dependência econômica.

Assim, a minoria burguesa acumula riqueza e revela-se brilhante especialista do oportunismo:

Os favores ilegais multiplicam-se, a corrupção triunfa, os costumes degradam-se. O partido, verdadeiro instrumento do poder entre as mãos da burguesia, reforça o aparelho do Estado e determina o enquadramento do povo. É cada vez mais um instrumento de coerção nitidamente antidemocrático. O partido é objetivamente, e às vezes subjetivamente, o cúmplice da burguesia mercantil (FANON, 1967, p. 141).

A própria história recente na área da educação, em Moçambique, permite-nos observar que, até finais da década de 1980, a ideia da cidadania era assente no primado de uma educação, em geral, e na ideia do coletivo sobre o indivíduo. Entretanto, nos anos iniciais da década de 1990, graças às transformações que se experimentam no mundo, em particular em Moçambique, e por impulso da liberação econômica e política verifica-se uma mudança e a afirmação da responsabilidade e liberdade dos indivíduos em sua singularidade sobre o coletivo e foram sendo adoptados mecanismos e princípios que se alicerçam na lógica capitalista e neoliberal.

É no contexto da lógica de gestão democrática e liberal mais virada para o mercado que as IES moçambicanas passam a orientar a sua gestão como um todo, tanto privadas como públicas. Assim, o governo de Moçambique vai adoptando, no quadro da liberação do ES, diferentes mecanismos de funcionamento, sobrepondo-se mais o seu financiamento pelas famílias. A universidade moçambicana parece resumir-se no impasse

de um país devastado pela dívida no qual a falência dos sistemas educacionais reserva um mercado do saber a alguns privilegiados, aumentando, deste modo, as desigualdades sociais, sobretudo nas zonas rurais, situação que afeta mais as mulheres.

Portanto, é essa universidade, instituição tradicionalmente elitizada, que apesar dos esforços para a sua democratização e vê-la assumir uma função social para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, está em franca disputa, sofrendo tensões de projetos diversos, mas que, em última análise, ainda tem uma característica excludente que a marca profundamente.

Em contradição, percebemos que tem havido um aumento do número de estudantes que ingressam no ES, o que não tem sido suficiente para garantir que esses estudantes concluam seus cursos, porquanto, a evasão no ES denuncia e dá continuidade à perversa lógica da exclusão, aprofundada por um conjunto de fatores - apresentados no próximo e último capítulo -: por um lado, um processo de seleção que atua como funil, determinando quais indivíduos adentram nas IES públicas e quais ingressam nas privadas; exclusão que continua pelo processo galopante de privatização das IES, inviabilizando, consideravelmente, tanto o ingresso quanto a permanência das camadas mais pobres da população; por outro lado, pela não oferta de cursos noturnos nas IES públicas para aqueles que não podem pagar, o que provavelmente não permite que o/a estudante seja também um não trabalhador.

Esse conjunto de fatores, somados às dificuldades que os/as estudantes enfrentam em permanecer até à conclusão de seus cursos, ou seja, levando à evasão, têm configurado o que Gonçalves (2018) e Ezcurra (2011) chamam de inclusão excludente. Isto é, o aumento de vagas e, portanto, a possibilidade de ingresso ampliado, mas que não é acompanhada por políticas que garantam a conclusão, fazendo com que os estudantes adentrem as portas da educação superior e saiam antes de se formarem.

Entretanto, buscando informações sobre a evasão no ES moçambicano, recorrendo às sinopses dos dados estatísticos fornecidos pelo MCTESTP, estes não existem, o que dificulta a sua análise e detalhamento. As próprias universidades apresentam dificuldades quando esses dados são solicitados em pesquisas, embora esse censo funcione como importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que norteiam a formulação, o monitoramento e avaliação de políticas públicas. Além disso, nos dados existentes faltam, também, informações sobre classes sociais, etnias, razões declaradas da evasão. No entanto, sabe-se somente que poucos são os que graduam ou concluem seus cursos, o que nos leva a constatar uma grande

fragilidade no funcionamento do ES e a importância nos encaminhamentos da educação superior em Moçambique.

CAPÍTULO IV: ACESSO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES – ESTUDANTES RURAIS NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

O presente capítulo reserva-se à análise das entrevistas feitas às mulheres estudantes provenientes de regiões rurais de Moçambique, buscando compreender e exercitar o nosso olhar sobre a complexidade dos acontecimentos discursivos sobre as estratégias por elas utilizadas para seu acesso e permanência no ES. Trata-se de ouvir as mulheres atravessadas pela história, aquelas que vivenciam a realidade abordada pelo saber técnico; aqueles discursos que, na maioria das vezes, não são legitimados como verdade a ser ouvida e incorporada; aquelas vozes que se constituem, em grande medida, pelas lutas e experiências cotidianas numa dinâmica constante de produção e subjetividade que Foucault (2005) chamou do segundo tipo de saber sujeito e lembra daquelas que vivenciando as experiências têm muito a dizer e a contribuir na tomada de decisões coletivas.

Para iniciarmos as abordagens sobre as entrevistas realizadas com as mulheres estudantes ou participantes da nossa pesquisa, foi preciso tomar alguns cuidados metodológicos, conforme apresentamos no capítulo II, reservado à metodologia, visto ter sido uma das fases de maior dificuldade com a Análise do Discurso (AD) foucaultiano. Ou seja, as análises empreendidas por Foucault em sua AD debruçam-se, prioritariamente, sobre o privilégio real que ele mesmo deu aos discursos dos quais se pode dizer, muito esquematicamente, que definem as "ciências do homem". Para ele, "isso não passa de um privilégio inicial", porquanto, "a análise dos acontecimentos discursivos não está, de maneira alguma, limitada a semelhante domínio" (FOUCAULT, 2009, p. 33-34).

Assim, interessou-nos ouvir as mulheres estudantes que estão vivenciando esses processos, naqueles lugares que Foucault (2012) chama de extremidades do poder, definidas por ele como forma de saberes sujeitos, ou seja,

Saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. E foi pelo reaparecimento desses saberes de baixo, desses saberes não qualificados [...] que denominarei, se quiserem, o saber das pessoas (e que não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam) – foi pelo reaparecimento desses saberes

loais das pessoas, desses saberes desqualificados, que foi feita a crítica" (FOUCAULT, 2005, p. 12).

Essas mulheres são negras e quebram barreiras frente ao patriarcado, ao preconceito étnico, ao classismo, ao sexismo e à cultura sendo que uma parte delas se deslocou, geograficamente, de seus distritos, localidades e províncias de origem para as cidades, onde estão alocadas quase todas as IES. Elas compõem a classe trabalhadora, seus pais ou mães ganham salário mínimo ou meio salário mínimo, salvo raras exceções; seus pais vivem de agricultura de subsistência e algumas vezes precisam trabalhar fora para ganhar algum dinheiro ou praticam o comércio informal para a sobrevivência; ou elas mesmas praticam pequenos negócios, pois os pais não têm como sustentar completamente os seus estudos.

Portanto, procurando responder à pergunta: Que estratégias são utilizadas por mulheres que visem o seu acesso e permanência no ES, em Moçambique, com foco naquelas provenientes das regiões periurbanas/rurais? Buscamos, com isso, entrevistar as estudantes que acederam ao ES em 2017 e 2020, entendendo que estaríamos, dessa forma, reforçando as lógicas que vão definindo e desenhando os sujeitos que devem se adequar tanto às políticas de acesso quanto às de assistência estudantil para a sua permanência no subsistema de ES.

Para o efeito, as entrevistas com estudantes mulheres provenientes de regiões rurais/periurbanas, que conseguiram aceder e permanecer (ingressantes em 2017) até o final de seus cursos, assim como aquelas que continuam frequentando seus cursos (ingressantes em 2020) permitiram-nos buscar os dados estatísticos do ES fornecidos pelo MCTESTP (atualmente MCTES), para compreender com profundidade em que medida as políticas e leis do ES adotadas pelo governo moçambicano respondem às demandas e tendências emergentes de expansão, acesso regional simétrico e participação das mulheres no ES. Como explicamos no capítulo II, referente à metodologia da pesquisa, selecionamos cursos de licenciatura de maior e menor demanda social, do período laboral, nas universidades Eduardo Mondlane (UEM) e Save (UniSave).

Os dados discursivos das entrevistas feitas com as 62 estudantes suscitaram algumas questões sobre o seu tratamento: Como tratá-los? Que recortes fazer ao abordá-los? O desejo foi de colocá-los na íntegra, mas optamos por categorizá-los, assim como agregamos os discursos que se revelaram repetitivos, já que entendemos que tudo o que diziam eram acontecimentos discursivos indispensáveis. Portanto, frases representativas da fala das nossas atoras participantes foram selecionadas, compondo o quadro de análise

das categorias. Essa estratégia foi utilizada com o propósito de resgatar o significado e o colorido afetivo das manifestações das entrevistadas ofuscadas pelas diversas reduções inevitáveis no processo de tratamento dos dados e de análise do discurso.

Em tudo o que diziam encontrávamos regularidades provocadas por nossas questões de entrevista, reconhecíamos as retomadas e as reatualizações não apenas do real que viviam, mas também das questões abordadas ao longo de toda a tese sobre os aspectos estruturais e históricos de exclusão no ES, assim como sobre as principais causas da não permanência ou da exclusão no acesso ao ES.

Posto isso, a seguir são apresentados os dados obtidos em que se salientam experiências vivenciadas pelas mulheres rurais em Moçambique, procurando compreender as estratégias utilizadas para o seu acesso e permanência no ES, ao mesmo tempo que procuramos compreender as complexidades do ES moçambicano, com base nas políticas de expansão de acesso e tendências emergentes, em que questionamos, hipoteticamente, se as estratégias e políticas educacionais apresentadas nos PEES - 2000-2010 e 2012-2020 - e as leis educacionais influenciam para o acesso regional simétrico e a participação das mulheres no subsistema.

4.1. Estratégias/caminhos de acesso no ensino superior

O caminho para a universidade começa bem antes, ainda no ensino médio, como um lugar e ambiente importantes para a construção de estratégias e projetos relacionados, ou não, ao ingresso e permanência no ES. A trajetória escolar¹³² de jovens, sua origem familiar e as redes de sociabilidade que constroem são aspectos que fazem parte e desenham seus campos de possibilidades, lugar de onde se pensa e se projeta a vida. Por outro lado, a busca pela escolarização por parte da parcela mais empobrecida da sociedade é justificada pelo valor que o diploma assume no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, regido por aquilo que Chauí (2013) chama de sociedade do conhecimento

Nesse contexto, chamamos a atenção para o papel da escola, especialmente do ES, uma vez que carrega um valor social, pensada como formadora e facilitadora de um tipo

¹³² Trajetória escolar diz respeito, nesta pesquisa em específico, ao percurso de estudantes, com foco nas estudantes mulheres provenientes de regiões rurais no ES, porquanto, elas utilizaram-se da mnemônica no processo das entrevistas sobre o seu percurso no ensino médio, bem como na graduação e em outros espaços sociais de sua vivência (CORDEIRO, CORDEIRO, MULLER, 2016).

de saber que promove, além da mobilidade social e melhoria de condições futuras, a formação intelectual e social da pessoa humana. Nessa mesma direção, Tfouni et. al (1993) referem que até mesmo grupos não alfabetizados atribuem alto valor à instituição escolar, lugar propiciador de melhores condições futuras, fonte de conhecimento e ambiente socializador para o desenvolvimento pessoal e social, como podemos perceber das verbalizações das estudantes, quando questionadas sobre o que pensavam da universidade antes do seu ingresso:

P4. Bom, pensei que fosse difícil, que fosse para os filhos dos ricos ou dos mais inteligentes e não pensei que algum dia pudesse ingressar.

P6. O meu entendimento era de que a universidade é algo de outro mundo, somente coisa para homens.

P10. Sabia que não era algo acessível e não seria fácil ingressar, porque exigiria de mim muito esforço em relação ao nível médio, mais concentração. Mas era um lugar que devia estar para me formar e poder ter um futuro melhor.

P15. A universidade (...) ouvia dizer que é um lugar para se formar, para futuramente ser alguém.

P20. Eu sempre pensei na universidade como um lugar que permite a gente aprender com o intuito de obter uma profissão. Sempre olhei como uma fonte de conhecimento a partir da qual teria uma profissão, um emprego. Eu já tinha pessoas na família que me explicavam o que é uma universidade.

P29. Sempre vi a universidade como uma oportunidade de crescer e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, caso eu ingressasse, e ajudaria os meus pais dando-lhes melhores condições de vida.

P45- Sou proveniente de uma zona rural. Antes eu pensava que a Universidade fosse para pessoas ricas, não imaginava que um dia frequentaria uma.

P47. (...) Pensava que estar na faculdade é ser especial, que depois teria um bom emprego e que seria algo mágico.

Com base nas verbalizações acima, parece evidente que a origem social é um dos delimitadores dos "campos de possibilidades" para o ingresso no ES e, por isso mesmo, jovens que desejam romper com esses caminhos preestabelecidos precisam de muitos esforços para alcançar os seus sonhos. Esses vão depender das estratégias traçadas para alcançá-los.

Em sua obra *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas* (2003), Gilberto Velho procura estabelecer uma definição que traga luz sobre os termos "campos de possibilidades" e "projeto" de vida de estudantes em suas trajetórias. Para o autor, a memória é fragmentada de tal modo que o sentido que o indivíduo dá a si mesmo depende da organização de seus fragmentos ao longo de sua trajetória. Assim, sendo o passado descontínuo, a memória que também constitui a construção de um projeto de vida é uma construção posterior, a partir do significado que o sujeito confere aos acontecimentos.

Porém, cabe observar que esse processo não é linear, contínuo ou homogêneo e, por isso mesmo, deve ser compreendido em suas multiplicidades. Por ser um ponto de intersecção de diferentes mundos Velho (2003) destaca que o indivíduo-sujeito traça seu projeto influenciado pelo campo de possibilidades em que está inserido. Para o autor, o campo de possibilidades é, com efeito, o rol de alternativas que se apresenta ao indivíduo a partir de processos sócio históricos mais amplos que, além disso, passam pelo potencial interpretativo da sociedade. Trata-se de algo que é dado, mas que passa, simultaneamente, por ressignificações em diferentes contextos.

Como diria Bordieu (1996), há todo um arsenal de capital informacional sobre o mundo universitário, suas instituições, cursos, modo de preparo para acessá-la, que quando um jovem de origem popular que não o possui cogita a hipótese de tentar prolongar seus estudos, necessita de "uma série contínua de sucessos excepcionais, conselhos de professores, de algum membro familiar ou de uma rede estabelecida" (p. 46), para que consiga, ao menos, ter expectativa de ingressar no ES, dada a distância entre sua origem social e o acesso aos meios sociais mais intelectualizados.

A dificuldade de ingresso no ES ou de concebê-lo como inacessível a essas jovens mulheres de origem popular decorre, em parte, de uma alargada ausência de capital informacional. No período dos exames de admissão a maior parte das estudantes não possuía informações básicas tanto em relação aos cursos, quanto em relação às instituições. De igual modo, não tinham a compreensão das características do mundo universitário, o que a nosso ver colabora para as desvantagens diante dos demais jovens das camadas favorecidas, que vivem nas cidades e com capital informacional necessário para o ingresso no ES:

P8: Pensei que a universidade fosse um bicho de 7 cabeças. Principalmente por causa do curso que eu estava a concorrer, porque são poucas as mulheres que concorrem no curso e eu só sabia que era um lugar diferente, com coisas diferentes das que eu não estava habituada. Mas eu estava motivada a cursar o meu curso.

P11: Não tinha nenhuma ideia formada sobre a universidade.

P12: Pensava que fosse uma continuação do nível médio, afinal era uma outra realidade. Eu tinha muitas expectativas sobre a faculdade e muitas delas, infelizmente, não foram satisfeitas. Mas está sendo possível manter real o sonho de frequentar uma universidade.

P17: Antes de meu ingresso, pensava que era algo muito difícil, que eu não podia ingressar; era uma incógnita, nê. Eu só fui fazer exame contando que o que tinha de acontecer assim seria. Não tinha esperança. Minha mãe incentivou-me, minha família sempre pronta a ajudar.

P19: Pensei que seria fácil, o mesmo que escola secundária, mas deparei-me com uma realidade totalmente diferente.

P42- Sou proveniente de uma zona Rural, Chokwé, no distrito de Chaúque. Achava que universidade fosse uma coisa meio complicada, meio que dava aquele receio de ir para um ambiente diferente, de admitir e não poder alcançar aquilo que eu quero, era um ambiente novo e assustador, mas também tinha expectativa de obter a licenciatura, era um sonho.

P43: Antes de entrar para a Universidade achava que fosse algo de outro mundo, algo bem diferente, que não podia ter aquilo, mas quando entrei fui perceber que não era assim, e então foi quando comecei a tirar as dúvidas e a entender como as coisas funcionam.

P50: Antes pensava que a universidade fosse para pessoas com posses ou para pessoas inteligentes, mas depois descobri que não é assim. Descobri que qualquer pessoa pode entrar e que o essencial é o esforço.

P61. Não me imaginava estudando numa universidade, mas algumas pessoas da família e amigos que já estavam na universidade me explicaram como era a vida de um universitário, como era frequentar a universidade.

P62: UAU! Para mim aquilo foi que nem estar a entrar na casa de um presidente, achei que fosse um luxo e tal, mas depois percebi que aquilo era uma instituição igual as outras.

Com base nessas verbalizações, compreendemos que as informações sobre o mundo universitário correspondem a um capital social de alto valor no processo para a entrada no subsistema do ES e, portanto, não parece equívoco considerá-las como uma ponte que aproxima os/as jovens das camadas menos privilegiadas de um espaço social que possui código, uma linguagem e regras próprias.

É assim que as redes de sociabilidade ganham destaque como estratégias de acesso e permanência no mundo universitário. Trata-se de ampliar, segundo Rosistolato, Helayël-Neto e Xavier (2011), as suas redes de sociabilidade, a partir das quais os cursos preparatórios são um bom exemplo de espaços que possibilitam troca entre os pares e espaço de formação. Essas redes foram e têm sido empreendidas pelas jovens estudantes de maneiras a suprir a ausência de informações que lhes faltavam ou faltam sobre o mundo universitário, sobretudo quando questionadas sobre o processo de preparação para o exame de admissão:

P5: Na verdade não foi um processo fácil. Tive que me empenhar bastante, procurar exames dos anos anteriores para poder estudar e ter um pouco de noção e estar preparada para qualquer coisa. Na verdade me dediquei bastante. Tive um estudo em grupo para resolver algumas fichas e para compreender fiz um estudo individual. E consegui ingressar logo de primeira.

P10: Tive que me esforçar muito, tinha que ir a explicação e era distante. Isso me levava muito tempo e tinha muitos gastos com o transporte de ida e volta a casa. Mas não consegui ingressar no primeiro ano, só no segundo. A primeira não tive explicação e a matéria que estudei não saiu no exame. Então, com a explicação tive matérias mais amplas que saíram no exame de admissão e tive formas mais rápidas de resolver exercícios e poder ganhar tempo.

P11: Eu preparei-me sozinha e tive ajuda de minha irmã, que já estava na universidade. Consegui ingressar na primeira tentativa.

P12: Foram 3 tentativas que fiz para ingressar na universidade. As duas vezes não me preparei como deveria ser. Então, na terceira eu já sabia bem o que queria e estudei para admitir. O primeiro contato com a universidade tudo foi estranho e não conhecia ninguém, tinha que conhecer tudo sobre aquele mundo, conhecer tudo.

P14: Adquiri alguns exames dos anteriores e preparei-me com colegas. Depois fui realizar os exames. Foi complicado para mim o primeiro contato com a universidade, porque eu havia me inscrito para estudar em Maputo e não consegui entrar logo. Tiveram que me repescar e tive aulas em atraso, ainda mais porque devia estudar em Quelimane e eu sou de Zavala. Nalgum momento pensei em desistir e retornar a casa, porque não estava a aguentar com a vida aqui em Maputo.

P28: Tive ajuda do meu professor de francês da 12^a classe; ele emprestou-me algum material, dicionários, tive acesso aos exames realizados nos outros anos e ele foi-me explicando por meio de exercícios que apresentava mais dificuldades.

P33: Foi muito difícil porque eu morava longe da cidade e não tinha acesso à biblioteca, internet, livros para poder me preparar. Mas Tive ajuda de colegas que explicavam algumas matérias, caso tivesse dúvidas, e só consegui ingressar no segundo ano/segunda tentativa.

P36: O processo de preparação foi muito difícil, porque onde vivo não temos energia elétrica, eu não tinha telefone que me permitisse aceder a internet; então, optei por comprar livros, fichas, exames dos anos anteriores. Por vezes tinha que sair de Nkobe, bairro onde moro, para um lugar que tivesse energia elétrica e pudesse ter acesso à internet, porque nem tudo que está nos livros é suficiente. Então, precisa de algum acréscimo de material disponível *online*. Eu estudei sozinha e caso tivesse dúvida, pedia explicação a um cunhado meu.

P56: Foi difícil porque preparei-me sozinha com base em exames dos anos anteriores, não consegui alguém para ajudar-me a esclarecer as dúvidas que tinha e só consegui ingressar na segunda tentativa.

Assim, as buscas individuais por material (livros, exames dos anos anteriores, acesso a internet, etc), grupos de amigos, explicadores e/ou centros de explicação, os professores funcionam como importantes comunicadores das informações que se fazem ausentes na hora de traçar estratégias de ingresso no ES, aumentando e/ou construindo o volume do capital informacional que dispunham, além de preparar-lhes para as exigências dos exames de admissão para o acesso ao mundo universitário. Essas redes são produtos estratégicos formadas não apenas pelo que lhes é comum, mas também por ligações úteis e necessárias de apoio mútuo.

De igual modo, a instituição escolar do ensino médio é aqui convocada a participar dessa conversa e estratégias, porque é justamente nessa fase de escolaridade que coincide a finalização do ensino obrigatório e momento de maior autonomia de jovens, onde se questionam sobre o que será do amanhã. Entretanto, a escola aparece com frequência baixíssima em relação à construção de estratégias de ingresso no ES, uma vez que seus professores e suas professoras não conversam sobre a universidade e seu futuro, como se pode perceber nas verbalizações seguintes:

P11: Eu preparei-me sozinha e tive ajuda de minha irmã, que já estava na universidade. Consegui ingressar na primeira tentativa. O primeiro contato com a universidade foi difícil, porque é diferente do ensino médio. Cada um sabe o que faz e isso requer mais responsabilidade. Exige muito esforço e dedicação. E devíamos ter essa visão já no ensino médio, mas os professores e a escola nada fazem para tal. Nunca falaram sobre a universidade.

P17: Assim que ingressei, foi difícil adaptar-me no início, por ser diferente do ensino secundário e os professores do nível médio não nos falam nada sobre o mundo universitário.

P22: Li livros que tinham a ver com os exames que ia fazer, como história e português. Eu preparei-me, em casa, e só consegui ingressar na 2ª tentativa. Eu nem conhecia a UEM, só no dia da realização do exame de admissão, porque nossos professores do nível médio nunca nos falaram nada sobre o funcionamento da universidade.

Desejando saber se as estudantes possuíam algum conhecimento sobre as provas de seleção ou exames de admissão, que estratégias utilizaram, a questão possibilitou, igualmente, responderem se já haviam realizado esses exames várias vezes. Todas responderam terem feito exames de admissão, sendo 67% aquelas que ingressaram no primeiro exame; 28% no segundo exame e 5% na terceira tentativa.

A vantagem de grupos mais privilegiados nesta questão é que a cultura escolar é mais próxima da cultura de elite do que da origem popular, porquanto, a atitude de ingressar no ES e a realização de exames de admissão são encorajados por familiares e amigos que já ingressaram ou não, com vistas a dominarem os mecanismos de acesso e vagas nas IES públicas de maior prestígio, como é o caso da UEM. Esse é o caminho que algumas atoras desta pesquisa (por serem oriundas de camadas mais desfavorecidas) procuraram, também, construir, acumulando o capital informacional sobre o mundo universitário, uma vez que essa foi a sua pretensão, e com isso dispuseram desse conjunto de oportunidades e experiências para treinarem as habilidades requeridas pelos mecanismos de acesso e permanência.

Aqui pareceu-nos importante lembrar que na retrospectiva histórica, o exame de admissão foi instituído pelo MINED, através da Portaria n.º 120/75, de 22 de novembro, de 1975, onde se lê no seu artigo 1, que o acesso no ES se daria por meio de provas de admissão: "A matrícula no 1º ano dos cursos ministrados na Universidade de Lourenço Marques (ULM) far-se-á, em regra, mediante a aprovação em provas, apenas escritas, nas duas disciplinas nucleares respectivas", em especial os estudantes que tivessem completado os cursos complementares dos liceus e escolas técnicas ou o 2º ano do instituto comercial.

Já com a introdução de secções no pré-universitário/ensino médio, o número de graduados deste nível conheceu um crescimento substancial, que colocara alguns

problemas no que tange à possibilidade de continuação de estudos no ES, devido à sua fraca capacidade em absorver grande parte dos estudantes senão todos os graduados do nível antecedente e a exiguidade de bolsas de estudos para a formação no exterior. Nesse contexto, o Diploma Ministerial n.º 86/90, de 26 de setembro, de 1990, vai estabelecer como condição e meio de acesso ao ES a prestação de uma prova denominada "Exame de Admissão ao Ensino Superior". Para além disso, de acordo com o mesmo documento, o MINED indicava as IES, por listas nominais, os estudantes que deveriam ingressar no ES, concluído o pré-universitário ou equivalente, indicando, igualmente, os estudantes candidatos a bolsiros no exterior.

Entretanto, nem a portaria 120/75, de 1975, nem a portaria 86/90, de 1990, indicam como a distribuição para o acesso no ES se dará em gênero, região de residência, urbano/rural, etnia. Não ficam claros os critérios usados para a atribuição de bolsas no exterior, limitando-se a estipular que os graduados do ensino médio têm sido encaminhados para as instituições de formação no país, com base na compatibilização das necessidades do plano estatal, preferências, rendimento pedagógico do aluno e vagas ofertadas, mas reconhecendo que se trata de um processo com numerosas lacunas que importa corrigir.

Retomando a questão dos mecanismos de acesso, parece que a escolaridade dos pais é outro fator importante na expectativa de ingresso e permanência no ES. Em vistas disso, é interessante observar a relação entre expectativa de ingresso e o futuro que se define no agir individual e coletivo, sendo que a construção coletiva da sustentação é que norteia os projetos de vida, tal como evidenciam as verbalizações seguintes:

P18: Hum...! Eu preparei-me, sim, para fazer exame de admissão, mas eu não queria. Não pensei que fosse entrar na universidade. Minha mãe deu-me o edital e disse que deveria escolher um curso; escolhi curso de Medicina porque ela deu-me o edital e eram muitas vagas. Ela procurou exames dos anos anteriores e preparei-me com algumas colegas, mas não conseguimos. Ingressamos em 2017, porque surgiu a chance de repescagem, mas para um outro curso, Produção Animal.

P21: Quanto à escolha do curso, licenciatura em Organização e Gestão da Educação, eu fiz esta escolha porque sempre quis trabalhar na educação e a minha família influenciou. Muita gente trabalha na educação.

P32: A minha rotina é muito puxada! (pensativa e silenciosa). Tenho de ir à faculdade, voltar a casa e fazer tarefas domésticas, cuidar da minha sobrinha. Essas atividades atrapalham nos estudos, não me dão tempo de descanso, pois vivo em casa de meus tios e não com os meus pais que têm o desejo de me ver evoluir nos estudos. Vim morar cá na casa dos meus tios porque não tenho condições de alugar uma casa para morar (com lágrimas desejosas a cair e escorrer pelo rosto). Só não desisto porque tenho visto meus pais a sofrer e isso

me dá força e a minha vontade de ser alguém na vida. Por isso, tento não desistir. Não tenho um lugar fixo para morar.

P34: Escolhi o curso que frequento, Organização e Gestão de Educação, por influência de uma migo que disse ser muito bom. Também via pessoas da minha província, Inhambane a frequentarem esse curso e diziam que era melhor cursar educação para ajudar outras pessoas.

P46: Salientar ainda que pelo fato de ser casada e ter família, a decisão de ir a escola não foi somente minha, tive que sentar com o meu marido para poder conversar e avaliar se tinha como fazer isso, e por ter sido uma escolha dos dois, assim como pedi conselhos a algumas pessoas da minha família. Eles me apoiaram.

P53: Eu escolhi a área de estudo que mais sabia, português e história para poder ingressar no curso de Administração Pública e também por influência da família

P58: Eu só fui fazer exame contando que o que tinha de acontecer assim seria. Não tinha esperança. Minha mãe incentivou-me, minha família sempre pronta a ajudar.

A partir dessas verbalizações, entendemos, juntamente com Velho (2006), que na construção de projetos há uma possível margem de manobra e iniciativa das atores sociais envolvidas, entendendo as atores como não só reprodutoras, mas capazes de reinventar a vida social. Elas não são indivíduos-sujeitos em sua plenitude, pois também "são empurradas por forças e circunstâncias que têm de enfrentar para dar conta" (VELHO, 2003, p. 45). Portanto, por mais que tenha existido a capacidade de escolha, ela esteve ancorada em um conjunto mais abrangente de valores e representações sociais, conforme indicam as verbalizações.

Por outro lado, essas verbalizações fazem-nos caminhar na direção de que os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades, porquanto, eles não operaram num vácuo, mas, sim, a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos particulares. Por essa razão, eles "são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até mesmo contraditórios" (VELHO, 2003, p. 46), revelando a heterogeneidade cultural.

Portanto, ao trazermos a discussão de Gilberto Velho, pretendemos esclarecer que o campo de possibilidades que se apresenta não pode ser compreendido de maneira dicotômica e estática, mas, sim, como um emaranhado de projetos individuais e coletivos relacionados, que se alternam e se reforçam mutuamente, pois um indivíduo pode construir sua trajetória na negociação de projetos futuros com a família, grupo étnico, comunidade, amigos, professores/ras, etc.

Em relação aos pais com diploma de nível superior, 63% das nossas atoras de pesquisa declararam que eram as primeiras a cursar nível superior na família; 12% dos pais têm um diploma universitário; 23% com estudos médios; 16% com nível básico e o

restante sem nenhum nível de escolaridade e/ou elementar. Em posição contrária, 6% das mães possuem nível superior; 8% nível médio; 4% nível elementar e o restante sem nenhum nível de escolaridade, não sabem ler nem escrever. Por outro lado, 13,2% declaram ter parentes cursando este nível.

Portanto, há ausência de uma representação familiar diante do mundo universitário, mas isso não as impede de desejar o acesso e a sua circulação (permanência) nesse espaço. Mesmo desprovidas de condições financeiras para o ingresso e permanência, suas mães, em especial, praticam o comércio informal para custear os seus estudos. Por outro lado, investimentos pessoais, disciplina e dedicação fizeram ou têm feito parte da trajetória pelo ES, com base em estratégias traçadas para alcançar os seus objetivos, sobretudo as estudantes que vivem em zonas periurbanas de Maputo, que se dedicam ao comércio informal ou pequenos negócios, para ganhar renda e custear os estudos, diferentemente daquelas que são provenientes de outras províncias, que são mais dependentes dos pais, sobretudo das mães:

P25: Minha mãe custeava meus estudos, trabalhando como empregada doméstica. Então, como o dinheiro não é suficiente tenho sacrificado algumas coisas. Por exemplo, já deixei de comprar comida e usar o valor na compra de material escolar e transporte e pagar matrícula (Observa-se um silêncio profundo e tristeza no semblante). Ai...ai falei com conhecidos ou amigos e ajudaram-me com isso também. O salário que minha mãe recebe como doméstica não chega a um salário mínimo e eu precisaria de pelo menos 5000 MT para as despesas básicas. Eu não sou única filha.

P27: A maior dificuldade é ter dinheiro. Meu pai recebe pouco dinheiro e tenho um irmão; chegou um momento em que devia interromper os estudos, porque não estava a conseguir arcar com as despesas. Mas ele conseguiu alguns biscatos para poder me manter. Ele é desmobilizado da guerra e consegue arranjar algum valor fazendo biscatos. Ele faz um pouco de tudo. Por mês, ele consegue enviar-me 3000 MT e desse valor tiro 1500 MT para o aluguel de casa; o que sobra uso para transporte, alimentação, material escolar. A falta de dinheiro contribuiu para minha reprovação em algumas disciplinas, pois não conseguia comprar material para os estudos, tive dificuldades para ter um telefone, computador. Consegui um telefone problemático que não permite fazer quase nada; as teclas prendem, agora que temos *online* não consigo participar direito, porque ele para ou desliga, por vezes não consigo realizar teste também.

P32: Desde o começo enfrentei dificuldades, ainda agora enfrento, mas é preciso seguir em frente e não desistir. (depois de um silêncio e choro de mansinho). Tenho enfrentado dificuldades financeiras, de lugar para morar, material escolar, de alimentação, sobretudo porque tenho problemas de saúde que requerem uma alimentação muito rigorosa. Eu sou de Nampula e estudo aqui em Quelimane, sem bolsa de estudos. Mas eu concorri e não tive resultado, não sei se este ano consigo ter. A outra maior dificuldade é encontrar um lugar para morar para poder estudar com tranquilidade, assim como cuidar da minha saúde, pois sem saúde não é possível estudar. Tenho problemas de gastrite e não consigo me alimentar devidamente. Só consigo comer uma vez ao dia e isso não ajuda. Os meus pais praticam comércio informal, donde sai o sustento da família.

P38. Não estou conseguindo frequentar direito porque tenho tido dificuldades financeiras para pagar matrícula, adquirir material escolar, transporte por estar muito distante da faculdade e precisar apanhar muitos chapas¹³³. Faço negócio para ter algum valor, mas é muito pouco.

P55: (...) Minha mãe coloca-me como prioridade, para que eu possa estudar sem problemas; se ela não consegue ter o valor, recorro aos meus tios e ajudam o quanto podem.

As verbalizações acima apontam que o ingresso e a permanência no ES deveu-se, em grande parte, ao investimento e apoio da família, destacando a especial importância da mãe e do pai. Nas referências ao apoio financeiro, destaca-se, a figura da mãe, agregado aos esforços direcionados ao trabalho, sobretudo o comércio, com o objetivo de proporcionar condições básicas de conforto e manutenção dos estudos de suas filhas. A mãe é destacada como companheira e dedicada. Ela cuida de todos os detalhes para o sucesso das filhas em sua trajetória.

Destacamos, igualmente, que as mães das estudantes, mesmo sem terem alcançado os espaços da universidade em razão de suas condições econômicas, sociais, políticas, históricas, culturais, proveniência ou residência e trabalho braçal para sustentar seus filhos e filhas, conhecem a relevância da escola na vida social e acompanham as filhas na construção de uma trajetória sofrida e árdua, com vistas ao seu alcance e projeto de vida e à ascensão social.

Por um lado, há uma clara associação positiva entre a renda familiar e as *chances* de conclusão do ES. Por outro lado, quanto maior a escolaridade materna, maiores são as probabilidades de conclusão do ES. Dentre as inúmeras explicações para esse fenômeno, a origem social tem sido um fator importantíssimo no desempenho, permanência e realização educacional e tem impactos, inclusive, sobre o quanto a educação pode (ou não) pesar na definição do destino ocupacional.

Na mesma direção, a pesquisa de Edmara Castro (2005), intitulada *Identidades e trajetórias de alunos negros da UFMT nos cursos de nutrição, enfermagem e medicina*, também constatou a importância da participação dos pais no alcance do ES, sustentada na expectativa de ver realizada nos filhos a educação superior que os pais não conseguiram alcançar. De acordo com a autora, o projeto de aceder a uma universidade, muitas vezes, é delineado pelos estudantes, juntamente com os pais familiares, sendo

¹³³ Chapa significa meio de transporte coletivo, informal ou semiformal de dimensões inferiores às de um ônibus. É, normalmente, uma viatura *minibus* ou camioneta de proprietários privados, que asseguram cerca de 70% do transporte de passageiros em Moçambique.

construído e reconstruído com base em campos de possibilidades encontrados através de redes de sociabilidade formados durante as suas trajetórias de vida.

Nesse contexto, os possíveis efeitos institucionais sobre as trajetórias individuais não seriam apenas influenciadas pela origem familiar das estudantes (JENKS, 1972), visto que também sofrem impactos da instituição escolar, podendo ser contrapostas, conforme Dubet (2015), por ações políticas de aumento de equalização das oportunidades educacionais

Pensando nessa questão, parece importante não perdermos de vista que ante a história do ES em Moçambique, a sua abertura é um fenômeno bastante recente. As IES foram desenhadas para receber e conceder diplomas às elites nacionais (GONÇALVES, 2018; LANGA, 2014; MÁRIO, et al, 2003; MIGUEL, TAMBE, CANDIDA, 2021). Os estudantes de origem popular enfrentam diversas dificuldades para a sua afiliação estudantil, tanto no aspecto do seu acesso e permanência material quanto da simbólica, que têm sido atenuadas através de estratégias por si empreendidas, assim como do apoio financeiro via política de assistência estudantil.

Geralmente, as ações políticas de assistência estudantil visariam a aumentar as chances de permanência de todos/as os/as estudantes e, desse modo, as várias IES criariam diferentes mecanismos de seleção de concepção de gratuidades, auxílios, bolsas, os quais podem ser considerados como mais ou menos eficazes, como promotoras de maior igualdade de oportunidades e equidade de acesso e permanência no ES.

Portanto, a democratização do acesso à universidade para grupos historicamente excluídos deve ser ligada à própria permanência por via de políticas públicas do Estado. Vários estudos indicam que há uma ligação estreita entre o ensino e as condições materiais e econômicas de manutenção das despesas e custos para o cumprimento das exigências acadêmicas, alimentação, transporte, instrumentos, moradia, saúde, livros (DUBET, 2015; SANTOS, 2014; TAMBE, COSTA, GONÇALVES, 2022, dentre outros). Desse modo, a universidade deve se comprometer com os outros sujeitos que adentram os seus espaços e com as novas exigências em termos materiais. Por exemplo, a cobrança feita a estudantes pobres, oriundos de regiões rurais em alojamentos, o pagamento de valor igual pela alimentação no restaurante universitário, a bolsa cobrindo somente matrícula, etc, revelam a precariedade, seletividades e limitações das políticas de assistência estudantil para a permanência no ES, que acabam por fragilizar a sua concepção democrática e inclusiva.

Percebe-se que esse horizonte de limitações, precariedade e controle das políticas de assistência estudantil, com vistas à permanência de estudantes, promoção de redução de assimetrias regionais, étnicas e de gênero, enquadra-se no contexto das políticas neoliberais mais amplas que o país vivencia a partir de meados da década de 80, pautadas na minimização do Estado como provedor de bem-estar-social.

Nesse contexto, sugerimos juntamente com Santos (2014); Neves (2004) que a assistência estudantil deve ser compreendida como uma política social caracterizada como política pública, capaz de promover direitos (sociais) e cidadania plena. Haja vista o perfil das mulheres rurais que ingressa na graduação ser de pessoas que não trabalham, pais sem emprego formal e, em muitos casos, sobrevivendo da agricultura de subsistência o que é incompatível com o quantitativo e valores das bolsas.

4.2. Percepções e sentidos atribuídos à universidade e/ou escola

A dimensão da percepção sobre a universidade declarada pelas estudantes tem como finalidade identificar os sentidos atribuídos à IES, sobretudo no momento de escolhas de futuro, porquanto, apesar de enfrentarem diversas dificuldades como a parcela mais pobre da população, atribuem grande valor à sua escolarização, sonham com a melhoria de vida através do acesso a este direito público. Por outro lado, por serem jovens sofrem pressão da sociedade e da família em relação aos caminhos futuros e acabam por demandar desta instituição apoio e acompanhamento na construção de projetos futuros.

No emaranhado das relações sociais que se dão entre os atores dentro do espaço escolar, estudantes podem ter acesso a uma rede de informações que podem contribuir para as suas *chances* de prolongamento dos estudos e permanência na universidade, além de que é nessa relação que se torna possível traçar estratégias que as façam superar os entraves da sua origem social. Então, a sociabilidade e o aprendizado para o futuro são processos que perpassam o espaço escolar no ensino médio e no universitário, como se pode perceber através das verbalizações das nossas estudantes:

P5: Eu achava da universidade um nível muito alto, um sonho realizado. Porque uma pessoa quando está prestes a entrar numa universidade se sente na verdade (...) muito feliz, porque esta prestes a realizar uma parte dos seus sonhos.

P7: Eu imaginava que universidade fosse uma coisa grande, enorme, onde várias pessoas vão para lá estudar e adquirir conhecimento e inalcançável para mim, que não pudesse lá estar. Tinha poucas expectativas de entrar.

P29: Sempre vi a universidade como uma oportunidade de crescer e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, caso eu ingressasse, e ajudaria os meus pais dando-lhes melhores condições de vida.

P30: Sempre me diziam que os homens são os que mais ingressam na universidade, principalmente nas ciências físicas. O que me deu coragem foi uma reportagem que vi de um grupo de mulheres que estava a fazer engenharia informática e ganhou bolsa de estudos como forma de incentivo, porque muitas não ingressavam no ES. A partir daí disse para mim mesma que não podia parar por aqui, deveria ingressar no ES; também, como minha mãe é licenciada e meu maior apoio decidi seguir o mesmo caminho.

P46- Sempre pensei de um modo positivo, porque sempre tive esse desejo de frequentar a universidade, poder estudar e ir mais além.

Conforme verbalizações das estudantes, a percepção acerca da universidade e seu acesso é de que sua função principal seria de formar para o acesso aos níveis mais altos, para a vida e para o trabalho. Do total de 62 estudantes entrevistadas declararam que a universidade forma para o mercado do trabalho e, por isso mesmo, ao término pretendem ingressar no mercado de trabalho e exercer a sua profissão, correspondendo a 100%. Seguidamente, com 5,2% das respostas, as estudantes entendem que a universidade forma para o acesso à especialização e/ou pós-graduação, neste caso, as estudantes em que o pai, a mãe ou algum familiar próximo possua nível superior.

Nesse sentido, fica evidente que a universidade pública, ainda que não seja a única responsável pelos rumos do percurso de estudantes de origem popular, após a finalização dos estudos, tampouco sem o seu apoio e orientação, escolhas mais seguras e orientadas são desenvolvidas com facilidade, ainda em se tratando de acesso ao mundo universitário, distante da realidade do/as estudantes de origem popular. Mesmo que na prática não saibam falar ou compreender o que são ou como se estruturam as políticas do ES, essas estudantes conseguem ver pessoas ao seu redor ingressando no ES público ou privado, assim como percebem que o mercado de trabalho tem se complexificado e se tornado cada vez mais competitivo, exigindo formações especializadas e técnicas.

Portanto, a expansão do ES consubstanciada à implementação de políticas de acesso, mesmo que ainda limitado, tem trazido para os bancos da universidade estudantes de origem popular, um público diferenciado que antes não acedia com tanta frequência. Em seus estudos Santos (2009) e Souza (2016) descobriram que ao acessar a educação superior, esses/essas estudantes se tornam representativos nas suas famílias, bairros e comunidades, fazendo com que outros/as estudantes, mesmo com todas as dificuldades se imaginam, também, acessando a graduação e indo mais além.

Associado a esses aspectos, existem algumas percepções menos positivas. Para a maior parte das estudantes, o ambiente universitário é visto como uma mistura de felicidade e estranhamento; o espaço institucional é difícil e até mesmo hostil. As dificuldades encontradas para se informar sobre a vida universitária vão desde a falta de indicação e informação clara sobre a localização física dos edifícios até à ausência de conhecimento das regras do jogo burocrático (como ter acesso ao alojamento estudantil, as bolsas de estudo, serviços sociais, dentre outros aspectos inerentes à sua permanência e sucesso na universidade) ou acadêmico (como dialogar com colegas, comportar-se em ambientes coletivos). Por exemplo, quando questionadas sobre o processo de sua afiliação na universidade as respostas não foram animadoras, mas, sim, de um ambiente hostil e mistura de medo e felicidade:

P9: (...) Felizmente, tinham passado somente 3 meses, desde que fiz os exames da 12ª classe. Mas a própria vida na universidade, no início, não foi fácil, porque a pressão que temos no ensino médio é diferente da que temos no ES. No ES mostram-nos que somos responsáveis pelos nossos atos. Então, não foi fácil assimilar tudo isso, eram muitas disciplinas, leituras, dedicação. Por isso, eu acho que deveria ter um curso ou preparação para os estudantes que vão sair do ensino médio para o superior. Assim como ajudar a escolher os cursos.

P14: Foi complicado para mim o primeiro contato com a universidade, porque eu havia me inscrito para estudar em Maputo e não consegui entrar logo. Tiveram que me repescar e tive aulas em atraso, ainda mais porque devia estudar em Quelimane e eu sou de Zavala. Nalgum momento pensei em desistir e retornar a casa, porque não estava a aguentar com a vida. A pressão da faculdade em si por ter chegado com algumas semanas de atraso e já estavam a realizar testes. Ainda mais, Geologia Marinha não foi a minha primeira nem segunda opção. Simplesmente apareceu essa oportunidade na repescagem. E como estava a três anos em casa sem estudar, peguei a oportunidade. O meu curso de preferência era de Cartografia e Pesquisa Geológica. A minha família teve que pedir dinheiro emprestado para poder viajar e fui morar com uma amiga da família em Quelimane.

P15: (...) Mas não foi fácil sair da Beira para ir estudar em Quelimane, para além de que aqui não tenho família e nem sabia quem ia me receber, encaminhar-me à faculdade. Mas fiquei muito feliz, quando fui pela 1ª vez a universidade, fruto do meu próprio esforço. Primeiro, tive que me ambientar ao lugar onde morar e estudar, depois entender o que é Geologia Marinha e fui-me apaixonando, do lugar, do ambiente, até porque há muita gente vinda de diferentes províncias.

P18: Ingressei em 20117, porque surgiu a chance de repescagem, (...) mas para um outro curso, Produção Animal; fui a Vilanculos para poder estudar, mas não estava satisfeita, visto que eu não tinha escolhido aquele curso e acabei desistindo de estudar. Ano seguinte, concorri novamente para o curso de Medicina e admiti. Eu não sabia do que se tratava ou como funciona a universidade. E quando ingressei, não tive nenhum acompanhamento sobre como a universidade funciona. No meu 1º ano foi muito difícil adaptar-me. Não tive alguém que me explicasse e acabei caindo em depressão por falta de acompanhamento e direcionamento. Tive que procurar colegas que se saíram bem logo no 1º ano, para ver se me enturmava e saía da depressão. Eles aconselharam-me sobre o que fazer e deu certo. Essa situação ajudou a melhorar o meu aproveitamento escolar, meu comportamento também mudou. Tinha também um local onde atendem estudantes como eu estava em depressão e outros problemas (...) deram-me conselhos que também ajudaram muito a sair da depressão.

Os principais problemas apontados pelas estudantes são, sobretudo, uma carga muito grande de conteúdos e atividades que as afasta do convívio mais estreito com familiares e amigos, mesmo aquelas que vivem na mesma província, bairro ou distrito; um desconhecimento do universo acadêmico, o que dificulta a adequação das estudantes à nova rotina, rotina essa que envolve o ambiente universitário com seus muitos dramas cotidianos, levando as alunas a necessitarem de apoio psicológico; contam, igualmente, as demandas materiais.

Em muitos dos trechos das verbalizações até aqui apresentados é possível encontrar vestígios aparentes das razões que, geralmente, têm levado estudantes à evasão e/ou mudança de curso, ou a não permanecer na universidade e que, portanto, deveriam ser tomados em consideração na elaboração de políticas educacionais e ações de permanência.

Achamos, portanto, nessas verbalizações reatualizações claras das muitas características da estrutura acadêmica excludente; das características históricas dos desdobramentos da assistência à permanência em seus aspectos positivos, limitadores, insuficientes e também positivos; da evidência da ampliação do acesso, assim como de uma mudança gradual de perfil de estudantes, particularmente daqueles lugares-sujeitos-historicamente-excluídos do ES, majoritariamente mulheres e provenientes de regiões rurais.

A complexidade da proveniência dessas mulheres, das interseções que as constituem estão correlacionadas aos enfrentamentos que vêm tendo do início ao fim da formação, com vistas ao alcance do ambicionado diploma. Portanto, um processo que trás desgaste para a maioria delas e afetou os estudos, entretanto, revela-se necessário na defesa de direitos e da dignidade humana.

Nesse contexto, parece importante que as mulheres e estudantes, no geral, fomentem espaços de atuação política no ensino médio quanto no superior, porque os/as estudantes que se envolvem nessas experiências são mais capazes de análises críticas e profundas em relação às situações que vivenciam, mais capazes de articulações para o enfrentamento de situações que envolvem a sua formação, dentre outras.

Nessa direção, ao acessar e permanecer no ES essas mulheres fomentam o seu campo de atuação política, mesmo que não o façam de modo consciente, pois, de acordo com Cordeiro (2021), rompem com uma socialização que se deu em processos de ensino-aprendizagem, problematizando o espaço universitário, desafiando a democratização do ES, porquanto, a sua presença desafia "discursos construídos em relação às mulheres, às

negras [...] e transgride o espaço destinado à mulher" (MARCELINO, 2016, apud CORDEIRO, 2021, p. 3) em uma sociedade etnicista, machista, sexista, patriarcal e elitista como a nossa.

Por outro lado, a democratização do ES segue sendo nosso desafio contemporâneo, mulheres e homens, portanto, a resistência precisa de uma linguagem política numa perspectiva que transforma a realidade da mulher rural e não só.

4.3. Redes de sociabilidade: participação da família, amigos e escola na construção de estratégias de ingresso ao ES

As redes de sociabilidade formadas pelos outros, familiares, amigos, professores, escola/universidade presentes no cotidiano social e escolar das estudantes também fazem parte do processo de construção de expectativas e estratégias e implicam de formas diferenciadas em seus campos de possibilidade e visão de acesso e permanência no ES. Entretanto, reconhecemos que as práticas motivadoras, principalmente por parte da família, exercem uma ação diferenciada nas trajetórias das estudantes e são imprescindíveis para a continuação dos estudos, mas que, de acordo com Vianna (2005), sozinhas não são suficientes para que os filhos/as tenham êxito na escola, tampouco explicam completamente os processos de ingresso no ES.

Para o autor, a opção pelo ingresso no ES vai se dar na medida do sentido que o/a estudante atribui à escolarização. Entende-se que a opção pelo ingresso é definida pela troca de expectativas entre estudantes, assim como de componentes desse nível de ensino que tem a capacidade de chamar atenção dessas jovens, tais como sua comunidade, linguagem, estrutura, elementos organizacionais, localização, prestígio social.

O entendimento sobre este novo mundo é um fator preponderante no desejo de acessar e permanecer, concluir ou evadir, ou seja, as questões que influenciam a decisão por parte das/os estudantes em ingressar ou não no ES estão relacionadas com as informações que elas/eles têm a respeito da universidade ou sobre a instituição.

Assim, parece fundamental observar que as decisões tomadas pelas atoras da nossa pesquisa não sejam somente resultado da sua compreensão sobre o sistema educacional e suas *chances* de ingresso no ES, mas também resultado de suas interações com situações cotidianas e com outros sujeitos, a família e amigos, introduzindo, desse

modo, aquilo que Portes (2001) chama de moral doméstica. Em outras palavras o autor chama de moral doméstica a práticas familiares voltadas para a compreensão e aprendizado de certas regras das instituições educacionais, as quais mesmo não intencionais, podem exercer um papel de destaque nas disposições favoráveis à longevidade escolar. Portanto, é todo um esforço para compreender e apoiar sobre uma realidade e nível de escolaridade que os pais de origem popular desconhecem, conforme apontam as verbalizações das estudantes:

P5: Meu pai perdeu a vida. Minha mãe se responsabiliza por tudo. Ela tem negócio. Cria frangos e a partir desse negócio ela custeia todas as minhas despesas, para que eu possa estudar. Pago 1000 MT de renda e não preciso de transporte por estar perto da universidade, em Chongoene.

P16: Minha mãe conseguiu alguns exames dos anos anteriores e alguns do meu pai que estavam em casa e alguns livros. E preparei-me em casa. Quando ingressei, os primeiros dias foram difíceis, não falava com ninguém, nem mesmo na aula, pois não conhecia ninguém, já que vim de Nampula para estudar em Maputo.

Para além da família, tomada por vários autores como um dos referenciais mais importantes da socialização e construção de expectativas por parte dos jovens de origem popular (SILVEIRA, 2008; SOUZA, 2013), a caminhada para a universidade é também construída fora do ambiente familiar e incentivada por outras pessoas que se fazem presente na vida das estudantes: amigos/as e a escola através de docentes.

P24: O processo de preparação foi difícil. Tinha a parte de ter que estudar muito ao voltar da escola e não tinha explicador (...). Mas tive ajuda de colegas que já estavam na faculdade, sempre deram algumas dicas. (...) Eu sou de Nampula e no ato de concorrer eu queria estudar na minha cidade, mas decidi concorrer em todas as universidades; como passei em todas tive de escolher uma e acabei por selecionar a melhor de todas, a UEM. Meus pais também aconselharam a vir para cá. Eles garantiram que arranjarão recursos financeiros para estudar e assim foi. Mas como encontrei colegas, na residência universitária, que não eram somente de Maputo, foi fácil me enturmar; eles mostraram-me os lugares de que precisava conhecer e foram simpáticos comigo.

P30: (...) Segundo o que se diz por aí, nessas universidades só podem ingressar os filhos dos chefes. Mas minha mãe insistia que eu deveria tentar; ela deu-me muitos livros para que eu pudesse me preparar. Enquanto terminava a 12ª classe, preparava-me sozinha para os exames de admissão da UEM. Ingressei na primeira tentativa e escolhi UEM, sendo da província de Niassa, porque é a única universidade pública que tem o curso que frequento, que eu queria. Minha mãe sempre teve esperança de que eu ingressaria e ela foi juntando dinheiro para a minha viagem a Maputo e matrícula; uma parte do valor ela pediu emprestado porque era necessário muito dinheiro.

P58: (...) Mas Tive ajuda de colegas que explicavam algumas matérias, caso tivesse dúvidas, e só consegui ingressar no segundo ano/segunda tentativa.

P37: Estudei com base em exames dos anos anteriores, juntamente com outros 3 colegas e consegui ingressar na segunda tentativa.

Como se pode depreender, o contato com outros jovens e amigos vivenciando o mesmo momento foi inevitável para que se deixassem influenciar por interesses e expectativas de ingressar no ES, na medida em que foi possível gerar a possibilidade de mudança nas atitudes, valores e olhares sobre o mundo universitário. Entretanto, como observado anteriormente, aparece com mais frequência a forte influência da família, sobretudo da mãe (35%), a família nuclear composta pelos pais e irmãos (29,3%), amigos (22,7%) influência própria (9%), e a escola (4%) como motivadores para o ingresso e permanência na universidade.

Com base no argumento de Souza (2014), compreendemos que é no contato com os pares, na dinâmica promovida pelos processos de socialização que o campo de possibilidade pode ser ampliado, ou seja, quanto maior for a socialização dos estudantes, maior será a vontade e possibilidade, dependendo dos grupos que fazem parte, de acessar ou não o ES. Portanto, além das características peculiares que as estudantes possuem, outro fator importante para o acesso ao ES ou prolongamento dos seus estudos são as redes sociais nas quais se inserem. Quer isso dizer, as redes constroem um fluxo de apoio mútuo, parcerias, informações, acompanhamento que por elas circulam.

Das redes de apoio existentes no espaço universitário da UEM, destacamos o papel do Centro de Coordenação para Assuntos de Género (CeCaGe)¹³⁴, criado em 2008, que, para minimizar o hiato da sub-representação de pessoas oriundas do centro e norte do país, a partir de 2002, passou a implementar um sistema de cotas na reserva, de pelo menos, 5% do total de vagas para o acesso ao ES na UEM, para cada província, com vistas a possibilitar que em cada um dos cursos de graduação oferecidos haja uma representatividade desses grupos.

Entretanto, "quando essa cota foi implementada, o que se observava era o maior ingresso de homens que de mulheres", inviabilizando, desse modo, "a questão de paridade de gênero no acesso àquele espaço universitário", segundo um dos pesquisadores

¹³⁴ Centro de Coordenação para Assuntos de Género (CeCaGe), marco da institucionalização da igualdade de gênero na UEM, foi criado em 2008, como unidade exclusivamente dedicada às questões de gênero. Como tal, o CeCaGe vem desenvolvendo um conjunto de atividades, tais sejam: "ações de disseminação de informação, formação e sensibilização sobre a temática de gênero em geral; ações de promoção e incentivo ao ingresso de mulheres nos cursos tradicionalmente considerados para homens; apoio e realização de pesquisas sobre temáticas de gênero; e medidas e ações visando a prevenção e o combate ao assédio, abuso sexual e outras formas de violência baseada no gênero em ambiente acadêmico" (UEM, 2019, p. 5-6).

responsáveis em assuntos de gênero no CeCaGe, Duarte Patrício Rafael¹³⁵. Nesse sentido, a partir de 2012, de acordo com o investigador responsável do CeCaGe, Duarte Patrício Rafael, "uma das primeiras ações que o CeCAGE implementou, quanto ao acesso da rapariga, foi convencer a Direção da UEM a permitir que os 5% das cotas reservadas ao acesso das províncias pouco representadas na universidade fosse dividida em 50% para ambos os sexos", ou seja, 2,5% das vagas deste sistema passaram a ser reservadas exclusivamente para as mulheres¹³⁶.

Na sequência, a UEM aprovou, em dezembro de 2019, a Estratégia de Género da Universidade Eduardo Mondlane (EGUEM) para o decénio 2020-2030, que passou a ser implementada em 2020. A implementação da EGUEM visa garantir que homens e mulheres tenham direitos e deveres iguais no acesso ao ES. No mesmo ano, o conselho universitário da UEM aprova e implementa o programa de Mestrado em Género e Desenvolvimento, com vista à formação de uma massa crítica nacional, portanto, capaz de contribuir para a apropriação e reflexão sensível às questões de género.

A EGUEM aglutina uma série de ações nas 3 áreas de intervenção da UEM, com vista a atenderem as preocupações identificadas – prevenção e combate ao assédio sexual; ensino inclusivo e a necessidade de capacitar docentes, estudantes e corpo técnico administrativo – sobre temáticas de igualdade de género, sensibilidade do género na atribuição de bolsas, dentre outros.

Nesse contexto, o documento mostra que há uma tendência significativa no crescimento de números estudantes do sexo feminino admitidos para frequentarem os seus espaços, embora não estejam discriminadas as respectivas áreas em que esses/as estudantes vêm admitindo. Por exemplo, nos últimos três anos houve uma subida de quase 50% entre homens e mulheres admitidos; em 2020 a universidade admitiu 2.343 mulheres

¹³⁵ Tal como referenciamos no capítulo metodológico, entramos em contato com este investigador do CeCaGe, com vistas a fornecer informações que nos pudessem ser úteis sobre a existência de ações para a equidade de género e assimetrias regionais na UEM, redes de apoio a estudantes, por sugestão da banca, no dia da qualificação da presente tese.

¹³⁶ Da conversa que estabelecemos com o investigador do CeCaGe, questionamos sobre a avaliação que o Centro faz relativamente à cota dos 5% como política pública, ao que sugeriu que nos dirigíssemos ao setor pedagógico da UEM. Recorrer a esses dados seria um modo de efetuar sinopses ou análises detalhadas sobre a eficácia ou não da cota como ação afirmativa, mas não nos foi possível ter as informações desejadas, apesar de várias promessas e insistências da nossa parte. Entretanto, seguiremos solicitando esses dados para o desenvolvimento de outras pesquisas, em forma de artigos e, portanto, servirão como importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que norteiam a formulação, o monitoramento e a avaliação da cota de 5% para cada província, como parte das políticas públicas do Estado via Universidade.

e 3.158 homens. Já, em 2021 foram admitidos 2.923 homens contra 2.610 mulheres e, em 2022, os dados mostram uma tendência crescente de 2.507 estudantes femininos contra 2.583 estudantes homens.

Salientamos que, no âmbito de ações que visem à promoção de medidas conducentes à redução das assimetrias no acesso ao ES, em Moçambique, a UEM assume uma posição pioneira em relação aos grupos com maiores dificuldades de acesso à formação superior, os quais as mulheres fazem parte.

Entretanto, apesar dessas constatações e dos seus pontos positivos e oportunidades existentes, sobretudo para as mulheres, esses instrumentos de equalização de oportunidades e de ação deixam uma lacuna por não fazerem uma redistribuição das vagas deste bem público em termos de urbano e rural, ou seja, a UEM continua a beneficiar mais homens e mulheres provenientes de regiões urbanas. Como destacamos anteriormente, é nas regiões rurais onde o acesso à informação é precário, é onde reside a maior parte da população moçambicana e com pouca ou sem escolarização (maioritariamente composta por mulheres), é onde se verifica baixo acesso à rede móvel, dentre outros aspectos discriminatórios.

Contudo, sem a pretensão de desmerecer um dos seus pontos positivos e oportunidades que se vislumbram para as mulheres, é importante destacarmos que a igualdade de gênero ainda está longe de ser considerada uma realidade observável de intervenção institucional ou do Estado, porquanto, persistem aspectos que fragilizam o processo. Por exemplo, a cota que consiste na reserva de 5% de vagas para cada província, dividida em 2,5% para ambos os sexos, não distingue entre o rural e o urbano; fraca presença feminina nos cursos de menor demanda social, em parte, ligados aos estereótipos de gênero sobre cursos para mulheres e cursos para homens; o assédio sexual por parte dos docentes (como apontaram as estudantes), sendo que a instituição ainda não dispõe de mecanismos que visem à sua prevenção e combate. Além disso, o CeCaGe restringe-se a fazer menção da cota de 5% apenas na questão de acesso sem, contudo, referir-se à assistência estudantil para a permanência.

Entendemos, entretanto, que a democratização do acesso ao ES por meio de políticas de ação afirmativa para grupos historicamente alijados desse espaço deve estar estritamente ligado à permanência do alunado via políticas públicas do Estado, porquanto, há uma relação indissociável entre ensino e as condições materiais e econômicas de manutenção das despesas e custos para o comprimento das exigências acadêmicas, que

interferem negativamente no andamento positivo das aulas, podendo levar à evasão, como pontuaram as estudantes em seus discursos.

Portanto, não podemos deixar de destacar o carácter precário, seletivo e bastante limitado dessa ação afirmativa¹³⁷, necessitando, por isso, de uma ampliação das condições estruturais e dos direitos de permanência na universidade, que não fragilizem a concepção democrática e inclusiva das ações afirmativas no ES; sobretudo se tomarmos em consideração que as ações afirmativas para o acesso ao ES são uma estratégia de correção das desigualdades que vêm se reproduzindo nesse nível de ensino em Moçambique.

Por outro lado, compreendemos, parafraseando Castro (2005), que a política de ação afirmativa se cruza com a política de assistência estudantil, na medida em que se efetivam mecanismos de promoção de acesso de uma determinada parcela de estudantes à universidade. Dentro desta, a assistência estudantil configura-se no contexto da política de assistência social, desdobrando-se em ações sociais, culturais, étnico-raciais, econômicas, políticas e de gênero. Desse modo, a política de ação afirmativa deve ser garantida como um poder público e garantida universalmente. Como parte do poder público que visa ao interesse geral, não pode ser regida pela lógica do mercado, ao mesmo tempo que deve estar disponível, pois constitui um direito de todos e de cada cidadão.

Outra ação desenvolvida pela UEM para reverter a fraca presença feminina no acesso e frequência aos cursos de menor demanda social foi a implementação, em 2020, do "Projecto Mulher e Engenharia", através da Faculdade de Engenharia na cidade de Maputo. Esse projeto, desenvolvido em parceria com a Exxon Mobile, visa a preparação para a realização dos exames de admissão para as mulheres que desejam cursar ciências, tecnologias, engenharias e matemática. Portanto, uma ação que procura incluir, mas, ao mesmo tempo, exclui o grande contingente de mulheres e homens que residem nas demais províncias/distritos, ou seja, exclui todas as mulheres e homens que residem fora da capital do país, assim como quem reside nos distritos e regiões periurbanas mais afastadas da capital.

¹³⁷ Refere-se ao conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas de carácter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com carácter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186).

De acordo com o investigador responsável do CeCaGe, no ano 2022, o projeto beneficiou cerca de 120 meninas das diferentes escolas secundárias da cidade e província de Maputo, das quais 17 admitiram na UEM e 3 em outras IES públicas. A existência desse projeto somente na capital do país é a razão pela qual as estudantes entrevistadas não fizeram menção em seus discursos.

Por outro lado, no contexto das redes de sociabilidade, além de reconhecer a importância da família e nas decisões das estudantes em relação ao ingresso no ES, a escola do ensino médio, especificamente o/a professor/a, tem um papel de destaque frente ao acesso no ES, embora a maior parte das verbalizações indique pouco descaso por parte da escola do ensino médio:

P28: Tive ajuda do meu professor de francês da 12ª classe; ele emprestou-me algum material, dicionários, tive acesso aos exames realizados nos outros anos e ele foi-me explicando por meio de exercícios que apresentava mais dificuldades. E aí fiz exames de francês e história porque queria frequentar o curso de francês e ingressei na primeira tentativa. (...) Como meu pai viajou comigo para que me pudesse ambientar e ajudar, isso foi importante para ultrapassar esses problemas.

P36: Um dos meus professores da 12ª classe sempre me apoiava, ele dizia o que eu deveria estudar para os exames. Tive ajuda de outros colegas que também estão na UEM. Fui-me preparando e sempre que tivesse dúvida perguntava-lhes e ajudavam a esclarecer, fazia isso com base em exames dos anos anteriores e consegui ingressar na primeira tentativa.

P59: O primeiro contato com a universidade foi difícil, porque é diferente do ensino médio. Por isso, eu acho que deveria ter um curso ou preparação para os estudantes que vão sair do ensino médio para o superior. Assim como ajudar a escolher os cursos. E devíamos ter essa visão já no ensino médio, mas os professores e a escola nada fazem para tal.

Reconhecer a importância e/ou o lugar da escola e do/a docente na sociabilidade dos/das jovens ganha maior importância quando falamos em estudantes oriundos de camadas menos favorecidas da sociedade, parte das minorias que, historicamente, têm sido excluídas no acesso a espaços educacionais mais disputados. Entretanto, a maioria das estudantes lamentou a raridade de se falar da universidade ou mesmo incentivá-las, explicá-las sobre a possibilidade de acesso a este novo mundo, fato que pode ser considerado de insuficiência de aproveitamento do espaço de sociabilidade da escola e docente.

Seria mais proveitoso que as informações passadas na/e/pela escola não se restringissem somente aos conteúdos curriculares, mas também aquelas que permitem

aos/às estudantes conhecer outras questões como direitos sociais, garantindo a possibilidade de pensar e colocar em prática estratégias de realização de planos futuros.

4.4. A escolha da área de estudos

A escolha da área de estudos é uma decisão importante na vida de um indivíduo, sobretudo quando perspectiva ingressar no ES, correspondendo, de acordo com Nunes (2014), ao início de uma possível carreira profissional dentro da área escolhida. Tal escolha, contudo, está associada a diversos fatores motivacionais que induzem o indivíduo a escolher determinada área, quer sejam políticos, sociais, econômicos, educacionais, familiares, ou psicológicos.

No caso desta pesquisa, as estudantes de pais sem escolaridade declararam ter passado por uma orientação de amigos (13.7%) e 8,2% não tiveram nenhuma orientação. Já a percentagem de estudantes não orientados e orientados pelos seus encarregados de educação com nível básico é de 6%. A percentagem das estudantes orientadas por seus pais possuindo nível superior é de 3.6% e das estudantes não orientadas de 4,8%. Estas percentagens revelam que quanto maior for o nível de escolaridade dos pais e/ou encarregados de educação, o grau de acompanhamento dos educandos tende a diminuir, conforme se pode ler nas verbalizações seguintes, quando questionadas sobre a escolha dos cursos que frequentam:

P21: Escolhi estudar em Maputo, porque não queria continuar com os estudos em Chimoio; queria conhecer novas pessoas, outros ambientes, ter outra visão das coisas. Quanto à escolha do curso, licenciatura em Organização e Gestão da Educação, sempre quis trabalhar na educação e a minha família influenciou. Muita gente trabalha na educação.

P23: Escolhi o curso de Marketing e Relações Públicas, primeiro, porque vi o histórico de administração pública na 12ª classe, é um curso que tem mercado.

P24: Eu escolhi o curso de Medicina porque sempre quis fazer este curso, um sonho de criança. Quando criança fui internada e conheci uma médica que me atendia super bem e isso me incentivou a salvar vidas.

P25: Tradução Francês/Português não era o meu curso preferido; eu não sabia que existia tradução e ensino. Queria apenas curso de ensino francês e não de tradução. Só percebi na universidade, depois de as aulas terem iniciado. Além disso, meu sonho era cursar direito, mas não consegui admitir e acabei ficando com a 2ª opção, curso de Tradução em Francês/Português. Por isso, foi difícil de me enquadrar no primeiro ano e tive disciplinas que eu não esperava, como literatura, tradução, que me levaram a reprovar.

P26: Sempre quis fazer geologia, porque alguém da igreja falou-me do curso e gostei.

P28: Escolhi cursar Medicina porque minha mãe sempre falava que tenho uma queda pela área; segundo ela, desde criança tive vontade de ajudar as pessoas; se alguém se ferisse eu sempre socorria, colocava água oxigenada, fazia curativo. Escolhi estudar na UEM-Maputo porque é sabido que ela tem uma grande fama, com enorme bagagem e conhecida por ser a melhor universidade de Moçambique e uma das melhores de África. E como meus pais possuem nível superior, foi fácil estudar.

P36: O curso de Tradução Francês/Português foi minha segunda opção. A primeira era Ensino de Francês, porque gosto de falar a língua, desde que comecei a aprender na 9ª classe entusiasmei-me muito. Além disso, penso que é uma forma de contribuir nas escolas do meu distrito, Massingir; lá não tem muitos professores de francês. Mas estou a conseguir frequentar direito tradução; acho ser a mesma coisa, estou a aprender novas coisas, falamos, praticamos a língua.

De modo geral, verificamos que os fatores que influenciam a escolha dos cursos resumem-se em: falta de uma pré - orientação vocacional para uma perspectiva futura; influência familiar bem-sucedida nos estudos e/ou dos pais – encarregados de educação; facilidade de aprendizagem e demanda do mercado de trabalho; falta de vagas para outras opções; habilidade para a área e curso pretendido; interesse da estudante pela área do estudo; a reputação da universidade; o custo de formação, sendo que neste último fator elas procuram por uma IES que as possa prover uma formação de qualidade e com encargos financeiros suportáveis; ser a única que oferece o curso dos sonhos e ainda por recomendação dos pais, família e amigos.

Nessa direção, concordamos com o estudo realizado por Bomtempo, Silva e Freira (2012) ao argumentar que o/a jovem realiza seu desejo dentro daquilo que o meio lhe permite escolher. A sociedade e a cultura onde vive são elementos que o/a conduzem na formação de objetivos vocacionais. A escolha ocupacional parece ocorrer dentro de uma relação de profissões compatíveis com a classe a que pertencem.

O fator habilidade para a área e curso pretendidos enquadra-se nos fatores psicológicos (MAGRI, 2011), enquanto os fatores relacionados às habilidades, competências pessoais, motivações, aos interesses, compreensão e desinformação à qual o sujeito está submetido são determinantes na escolha da área vocacional, sendo que as pessoas tendem sempre a buscar ambientes e vocações que lhes permitem exercer suas habilidades e capacidades de expressar suas atitudes e valores.

Por outro lado, os projetos rompidos, ou seja, a mudança de cursos, por uma decisão voluntária enfatizam a existência dessas jovens mulheres enquanto "sujeito moral, unidade mínima significativa que se destaca para fazer a sua vida em busca de maior margem de manobra, desligando-se do seu grupo de origem em prol de uma vida diferente para exercer suas escolhas" (VELHO, 2003, p. 48). A mudança dos cursos à

revelia da família, dos amigos, dos pais, da escola ou mesmo do meio circundante são exemplos disso, de acordo com as verbalizações das estudantes:

P10: Escolhi o curso de Engenharia Mecânica porque sempre gostei de conhecer máquinas, como elas funcionam (risos). Então, pesquisando, para além de conversar com algumas pessoas que estavam a fazer o curso, soube que teria mais conhecimentos para sanar as minhas dúvidas. Mas sofri algum preconceito dentro da família por ter escolhido este curso. Por exemplo, a primeira vez que eu não consegui ingressar disseram que eu não conseguiria, porque era curso para homens, se calhar o melhor era fazer outro curso mais feminino, como direito, contabilidade, economia, enfim, coisas que têm a ver com mulheres. Mas como os meus pais e irmãos me apoiaram, acabei insistindo e a segunda vez consegui. O curso tem mais homens que mulheres, provavelmente por causa do preconceito e elas acabam escolhendo uma das opções escolhidas pelos familiares ou por temerem o grau de dificuldade que possa vir a surgir ao longo do curso.

P13: Primeiro, sou muito apaixonada por geologia e eu sou técnica em geologia e mineração. Então, meu interesse é explorar mais a geologia. A UEM oferece esse curso de Geologia Marinha. Eu sou proveniente de uma área costeira, então, nada melhor que fazer um curso que posso usar para o melhoramento da minha cidade (semblante alegre). A zona costeira não é assim tão estudada e cuidada. Então, seria bom com os conhecimentos que eu terei adquirido na faculdade ajudar a minha comunidade e cidade a conservar melhor os mangais, que de alguma forma contribuem para a bioética e vários outros aspectos em termos de conservação de praias. Quando eu estava na 10^a classe eu já investigava sobre cursos na universidade e sobre qual deles eu poderia me sentir mais confortável. Então, eu acabei me apaixonando por geologia de minas. Sofri muito preconceito por ter estar a cursar Geologia Marina por parte da escola, por alguns conhecidos, familiares, dizendo que o curso é de homens. Mas medicina, direito, sim. Mas meus pais sempre me incentivaram na minha escolha.

P20: Eu escolhi frequentar Medicina porque sempre gostei de lidar com pessoas no sentido de cuidar delas. Para mim é gratificante saber que a gente é útil para a nossa sociedade. Eu não tenho médico na família e nem foi por influência dos meus pais e eles não queriam que eu fosse médica, talvez engenheira. Mas fui desenvolvendo essa paixão, quando estava no nível médio.

Assim, a opção por um curso que essas estudantes queriam seguir foi sendo reformulada, de acordo com suas próprias necessidades, acreditando na sua capacidade. A opção de mudar de curso parece ancorar-se em uma trajetória escolar marcada pelo sucesso, investimento pessoal e familiar, o que abriu espaço para uma segurança pessoal na tomada de atitude.

Corroborando com Velho (2003) ressaltamos que as trajetórias dessas mulheres, como sujeitos e/ou atoras da sua própria história, ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. Para Velho, a viabilidade da realização de projetos "vai depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades. Os projetos como as pessoas mudam. Ou as pessoas mudam através de

seus projetos" (p. 47). Ou seja, as mulheres rurais enquanto sujeitos da própria história alteram suas trajetórias em função de sua possibilidade de negociação da realidade.

Esse aprendizado, no entanto, não deve ser visto como um esforço deliberado e calculado, mas, sim, uma transformação, ou seja, uma espécie de "metamorfose" (VELHO, 2003), motivada pela emergência de um projeto seu que, pouco a pouco, pode ser distinguido do familiar, da comunidade, de acordo com interações e experiências inéditas por elas vivenciadas dentro do espaço universitário.

Como descrito acima, o projeto das mulheres estudantes rurais de ingressar no ES muitas vezes é delineado juntamente com suas famílias, sendo construído e reconstruído com base nos campos de possibilidades encontrados através de redes de apoio que foram tecendo ao longo de suas trajetórias de vida. Por essa razão, elas reconhecem que ingressar e permanecer na universidade afigura-se como uma conquista que se concretizou pelo investimento seu, da família, especialmente mãe e pai ou outro parente que deu apoio material e emocional.

Ressaltamos, igualmente, a permanente reconstrução dessas estudantes que as leva a uma convergência de múltiplas possibilidades que podem fazer com que se apropriem de diferentes influências e dialoguem com as realidades, tornando possível a defesa de uma construção de trajetórias individuais de maneira ativa, ou seja, percebendo que elas não se constituem como seres humanos meramente receptoras dos conjuntos de signos culturais a que estão sujeitas, mas reinterpretam, ressignificam e negociam plenamente para alcançar seus objetivos.

Por outro lado, essas estudantes têm consciência de que estão trilhando um caminho de trajetória ascendente, porque a escolha do curso para sua a formação pauta pela identificação com a profissão e campo de trabalho, com vistas a maiores possibilidades de emprego.

Nesse caso, para essas mulheres a universidade é um lugar em que o acesso à cultura, ao conhecimento, a uma vida digna está depositado. Para elas, o poder hegemônico, os formuladores de políticas educativas do ES, dentre outros, serão sempre outros estrategistas que dispõem no lugar próprio um exército armado de signos, ordenado segundo efeitos desejados e que deverá excluir os indivíduos das classes mais modestas da sociedade. Portanto, compreendemos bem por que Michel de Certeau colocou a história das teorias no dossiê "estratégias das instituições de poder" e a das práticas nas artes de fazer táticas que cobrem uma gama de possibilidades iluminadas, desvoltas, subversivas adotadas pelas mulheres das regiões rurais de Moçambique.

Tidas como as mais fracas, graças às maneiras de fazer e alterando a ordem do funcionamento dos produtos culturais as mulheres estudantes rurais desta pesquisa concebem a universidade como o lugar¹³⁸ da prática. Essa subversão entre produção e consumo faz do acesso e da permanência dessas mulheres no ES o paradigma da atividade tática, porquanto, a maior parte delas (enquanto estudantes) não teve, durante a sua trajetória escolar, a pretensão de seguir determinadas profissões, entretanto, todas pretendiam ingressar em uma IES, mas mostraram-se convictas da importância dos estudos superiores assim como do seu crescimento pessoal.

Portanto, a escolha dos cursos foi pensada no ato das inscrições e preparação para os exames de admissão, tendo em conta duas direções: identificação com a área do trabalho a qual o curso se vincula e o salário, assim como oportunidade de emprego, muitas vezes acompanhado pela possibilidade de aquisição de *status* social. Dessa forma, percebe-se, a partir das verbalizações das estudantes, o entendimento de que a universidade é um dos fatores de grande influência para o processo de mobilidade vertical do indivíduo.

Já, seguir por uma formação de segunda opção, ou seja, uma formação em que essas mulheres foram empurradas a seguir pelo sistema, como declaram algumas estudantes, compreendemos, juntamente com Bordieu (2007), tratar-se de um sistema educativo em que o seu interior é amplamente aberto a todos, mas estritamente reservado a poucos com o objetivo de perpetuar as lógicas do poder. Aqui, compreendemos que a diversificação dos cursos ou ofícios contribui para recriar o princípio dissimulado de diferenciação, em que estudantes oriundos de famílias com capital cultural elevado ou favorecidas receberam o "senso de investimento" (BORDIEU, CHAMPAGNE, 1997) assim como exemplos e conselhos para sustentá-los em casos de incerteza.

Já, estudantes oriundos de famílias sem ou com pouco capital cultural ou mesmo desfavorecidas são obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar (ou ao acaso) para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo (como o é a IES) dentro do seu reduzido capital cultural.

¹³⁸ Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2005, p. 201-203). Portanto, espaço é o lugar praticado. A rua, o aeroporto, a universidade, uma praça ou uma escola são transformadas em espaço pelas pessoas: pedestres, viajantes, alunos que nele circulam e dão vida àquele lugar.

Aí, a instituição escolar consegue a manobra de mascarar as aparências da democratização com a realidade da reprodução que se realiza num grau superior de dissimulação com um efeito maior de legitimação social. Para Bordieu e Champagne (1997), a escola sempre excluiu, mas, atualmente, ela fá-lo com base em uma exclusão contínua em todos os níveis de ensino, portanto, mantendo em seu seio aqueles que excluem, mantendo-os nas áreas mais ou menos valorizados, sendo a ausência do capital informacional o entrave central.

4.5. Acesso à informação sobre mecanismos de acesso e permanência no ES

A questão informacional revela-se uma barreira para o ingresso e permanência da mulher rural no ES, assim como de todos os concluintes do ensino médio. A massa discursiva das nossas atoras da pesquisa destaca maior ausência ou pouco volume de capital informacional que elas possuem, principalmente daquelas que são provenientes de escolas de ensino médio mais distantes ainda dos grandes centros urbanos, tornando-se num dos fatores mais relevantes para os entraves das políticas e programas educacionais voltados para a abertura ao ES. Por exemplo, quando questionadas sobre o conhecimento de algum tipo de ajuda oferecido pela universidade ou governo para o acesso e permanência no ES, o desconhecimento foi quase generalizante, sobretudo antes do seu ingresso. Mas, por outro lado, reconhecem a sua importância para a permanência e sucesso em seus cursos.

P1: Que saiba a universidade ou o governo não oferecem ajuda. Nunca soube de nenhuma ajuda para tal.

P5: Ganhei uma bolsa parcial. Essa bolsa inclui apenas matrícula. Não sei se darão mais alguma coisa. Essa bolsa é importante, porque enquanto nossos pais pagam o aluguer e outras despesas, a escola paga a nossa matrícula, para que a gente não perca os estudos.

P8: Sim. Ganhei uma bolsa que inclui somente valor de matrícula em cada semestre letivo. Graças a essa parte evitei ter alguns problemas no caminho. Foi um auxílio para mim, para não desistir dos estudos. Estimulou-me a continuar.

P9: Que saiba a universidade não oferece nenhum tipo de ajuda. No ano passado, houve intenção, dentro da faculdade, onde prometiam transporte para pessoas que vivem longe, mas isso não aconteceu. Falam também de cartão de estudante no metro *bus*, mas é muita burocracia e eu nunca consegui tratar esse tal cartão. Também o cartão não faz tanta diferença. Eu não consegui bolsa de estudo, porque exigiam atestado de pobreza e era preciso pagar algum valor ao submeter os documentos e eu não tinha.

P15: Eu particularmente, quando comecei vim sem nenhuma bolsa. Os meus pais não sabiam que havia bolsas de estudo. Então, quando cheguei aqui e tomei conhecimento fiz de tudo para ter uma, quando cheguei aqui. Consegui uma bolsa provincial da Zambézia

e pagam 3000 MT. Mas só pagaram durante 2017 e 2018 e nunca mais voltaram pagaram (lágrimas escorrendo). Quando procurei saber os motivos, a pessoa que me atendeu disse que o nosso contrato era apenas pagar por anos. Parece que passaram os 2 anos deveríamos renovar e o Banco Mundial tinha falido e não tinha como continuar a pagar. Não sabemos se isso é verdade, mas é a explicação que dão. Esse valor ajudava muito no pagamento da renda, alimentação e agora tudo ficou complicado para nós.

P16: Eu ganhei uma bolsa logo no início do curso; concorri na província de Nampula e ajuda bastante. Ela me dá direito à alimentação, ao alojamento e mensalmente dão um valor correspondente a 2000 MT que uso para transporte (rosto alegre e de alívio). Esse valor ajuda a ter o básico para sobreviver. Por isso, minha mãe tem ajudado, enviando algum valor sempre que pode, 1000 ou 500 MT, que utilizo para a compra de comida, algumas vezes roupa, se me faltar. Para poder viajar a Maputo, minha mãe tinha algum valor e minha avó deu uma parte também. Ao todo foram 3000 MT. Esse valor serviu para o transporte e uma parte guardei para comprar algumas coisas que ia precisar cá ao chegar, como talheres, material escolar.

P28: Não. Apesar de ser de Maxixe, província de Inhambane, não tive bolsa de estudos (semblante cerrado). Na verdade eu não concorri, porque não sabia, não tive informação a respeito de bolsas de estudos.

P29: Não. Ah, (...) bom! Como eu disse, não consegui bolsa de estudos, mas espero concorrer final deste ano. Eu não sabia que deveria concorrer no ato da inscrição ou matrícula. Só soube depois, quando procurei me informar. Estou na residência universitária, pago pela cama, pago a comida no refeitório.

A informação, tomada como objeto de cidadania, pode ser um mecanismo de equidade e caminhando junto com a educação pode gerar inclusão e acesso às novas tecnologias de informação, portanto, meio de divulgação de políticas para a juventude, plataformas e aplicativos que colaborem na divulgação de estratégias e oportunidades tanto para os que desejam o acesso ao ES quanto para os que se direcionam para o mundo de trabalho.

Embora seja considerada elemento que informa, encurta as fronteiras, conecta diferentes povos e classes e aproxima culturas, a internet, segundo Coutinho e Lisboa (2011), ainda está longe de ser um canal de comunicação horizontal, na medida em que deixa de incluir inúmeras pessoas que não possuem as novas tecnologias para o acesso a diversos produtos sociais, os que moram em territórios em que a internet ainda não chegou ou é deficiente, em alguns casos. Por outro lado, o acesso à informação não garante que disso resulte em conhecimento, tampouco aprendizagem sobre determinado assunto.

Esse aspecto torna-se mais pertinente na medida em que o acesso às políticas e alguns programas sobre o ES em Moçambique, editais para o acesso ao ES, inscrição, exames de admissão, calendários, programas de bolsas de estudos, passaram a ser divulgados através do uso das novas tecnologias de informação. De 2020 até à data, com o aparecimento da pandemia provocada pelo vírus conhecido por Covid-19 as aulas passaram a ser ministradas através de plataformas digitais, o que requer, igualmente, acesso à internet.

Esse processo impõe a necessidade do conhecimento das novas tecnologias e acesso à internet e, ao mesmo tempo, gera uma desvantagem para estudantes residentes em regiões rurais/periurbanas, onde o seu acesso é mais escasso ou inexistente, até porque as escolas públicas de ensino médio, em Moçambique, são também desprovidas de rede de internet. Por exemplo, todas as participantes da pesquisa (62 entrevistadas) revelaram não possuir conhecimento de políticas para o ingresso e permanência da mulher no ES, nem mesmo dos serviços sociais (mas quando explicado de outra forma – como local que atenda e ajude estudantes quando tiverem dificuldades e/ou problemas, necessidades somente 3 estudantes declararam ter ouvido falar de um lugar que as atenda, caso precisem e uma ouviu dizer que há centro que atenda as mulheres, mas não sabe o que se faz ao certo) dentro da universidade que atendam às demandas do alunado, no geral, e de alguma forma sequer sabiam o significado disso:

P1: Não tenho conhecimento de políticas públicas que sobre o acesso e permanência da mulher no ES. Ou pelo menos a mim nunca chegou informação de gênero.

P4: Não conheço nenhuma política. Mas sei que algumas universidades oferecem bolsas e conheço algumas pessoas que concorreram e conseguiram bolsa, mas não sei se são apenas para as mulheres ou não.

P5: Na verdade não conheço.

P12: Particpei de uma palestra que tinha a ver com isso, mas não me lembro muito bem, porque faz muito tempo. Só lembro que falavam do acesso para as meninas do centro e norte do país na universidade.

P16: Não sei o que é um serviço social, talvez possa me explicar, porque no 1º ano, como comecei a ter problemas de saúde, fiquei um pouco preocupada e aproximei-me ao departamento de psicologia, para marcar consulta. Deixei meu contato, conforme recomendaram, mas até hoje ainda não ligaram. Isso foi em 2017. Quando fui lá fiquei muito triste, a pessoa que me atendeu disse que a fila era enorme e demoraria bastante a ser atendida.

P20: Tem a SECAGE que trata assuntos de gênero, mas ainda não tive oportunidade de solicitar esses serviços. Penso que esses serviços são fundamentais e devem ser publicitados. Por vezes as pessoas ficam limitadas, porque não sabem que existem esses serviços. Esses serviços parecem estar disponíveis, mas há falta de divulgação.

A partir dessas verbalizações, compreendemos que o fator informacional interfere na estrutura das expectativas de ingresso e permanência no ES e, juntamente com outros fatores, compõe aquilo HASENBALG (2003) chama de quadro de desvantagens cumulativas; e o cumprimento de metas estabelecidas pelos PEES, PNE, para a redução das desigualdades de oportunidades educacionais e assimetrias regionais/étnico-raciais, assim como na implementação de ações políticas que visem reduzir a discrepância no acesso e permanência no ES por grupos sub-representados, historicamente, nesse espaço.

Do total das entrevistas efetuadas somente 13 estudantes (20,9%) sabiam da existência de bolsas de estudos antes de ingressar na universidade; quanto às políticas de acesso e permanência no ES nenhuma sabia de sua existência e serviço social apenas 4 (6,4%). Portanto, grande parte das estudantes não possui capital informacional sobre essas políticas públicas e/ações do governo e, no caso de bolsas de estudos, estas são solicitadas no ato da matrícula e são destinadas, maioritariamente, a estudantes oriundos das províncias do centro e norte do país, com vistas a reduzir assimetrias regionais.

É diante das dificuldades enfrentadas ao longo do curso que tomam conhecimento dessas facilidades educacionais, como políticas, ações e programas de financiamento assim como, muitas vezes, só conseguem bolsas parciais/reduzidas¹³⁹ que lhes permitem o acesso à residência universitária, mas que é paga (1100 MT)¹⁴⁰; ou conseguem isenção de matrícula ou não conseguem nenhum tipo de ajuda por parte da universidade ou do governo, levando-as à evasão por falta de meios financeiros (e o auxílio concedido pelo governo varia de 2000 a 3000 MT¹⁴¹), conforme verbalizações seguintes:

P1: Lembro-me de 7 pessoas que desistiram do curso. A maior parte por questões financeiras e são mulheres. No meu curso a maioria são mulheres. Recentemente, uma colega quis desistir devido as mesmas situações, mas a turma e a diretora do curso ajudaram a ela, por iniciativa da própria turma. A universidade não.

P18: São muitas as dificuldades com que me deparo. Huuummm...! Como estou a morar na residência universitária, sem bolsa, e minha mãe deve arcar com as despesas, nem sempre ela tem dinheiro para enviar-me. Ela é professora da escola primária e meu pai não trabalha. Falta-me dinheiro para adquirir material escolar, tirar cópias de livros e fichas para estudo, a contar que preciso de dinheiro para pagar alojamento na universidade e alimentação.

P19: Tenho dificuldades financeiras para alimentação, porque eu não sou bolseira e, por isso, não tenho direito à alimentação no refeitório universitário. Um prato de comida são 35 MT a refeição e por mês precisava de 1800 a 2000¹⁴² MT. Mas algumas colegas ajudavam, pois dividíamos as panelas ou passamos a cozinhar juntas, já que seria mais caro comer no refeitório da universidade. Mensalmente pago 1100 MT pelo alojamento na residência universitária, sem contar com material escolar. Meu pai envia o dinheiro que pode para mim, mensalmente.

P33: Sou de Pemba e vim para uma nova cidade, sem família, lugar para morar. Não foi fácil conhecer a cidade de Quelimane. Mesmo para sair de Pemba não foi fácil sair de lá para cá, devido a falta condições financeiras. Também eu morava longe da faculdade o que dificultava em termos de transporte, tinha de acordar muito cedo. Outra dificuldade diária é com dinheiro para comprar material escolar, matrícula, comida, pagar aluguel da casa e outras coisas.

¹³⁹ A bolsa reduzida contempla alimentação e isenção da matrícula e/ou das mensalidades.

¹⁴⁰ De acordo com o câmbio do Banco de Moçambique do dia 24 de abril de 2022, 1100 MT, convertidos para a moeda brasileira, seriam 82,7 reais. Portanto, 1 real compra-se a 13,30 MT.

¹⁴¹ De acordo com o câmbio do Banco de Moçambique do dia 24 de abril de 2022, esse valor corresponde a 150,3 reais e 225,5 reais, respectivamente.

¹⁴² Na moeda brasileira seriam 150,3 reais.

P34: As maiores dificuldades que tenho enfrentado têm a ver com o pagamento de matrícula, alimentação, material escolar, aluguel de casa para morar, já que sou de Inhambane. Os meus pais não trabalham. Meu pai é deficiente físico e quem cuida da casa é minha mãe. Por exemplo, quando se aproxima o período de matrícula devo informar a minha mãe com antecedência de pelo menos um mês; ela faz negócio, vendendo frutas, e envia o valor necessário, sabendo que se eu não pagar matrícula, automaticamente estou fora da universidade. Ficava a maior parte do tempo na faculdade para poder estudar e ir a aula. Acordava cedo, tomava um chá com pão e manteiga e só comia novamente ao jantar, por falta de condições. Outra dificuldade é da falta de computador e meu telefone tem problemas. Às vezes tenho ajuda de uma colega que faz impressão de ficha em sua casa.

P35: Moro com as minhas duas irmãs e elas não trabalham. Há dias em que não consigo ir à faculdade, porque não tenho dinheiro de transporte. Por vezes ligo para colegas a pedir ajuda para pegar transporte e nem sempre consigo. Tenho tido falta de dinheiro para a aquisição de material escolar; não tenho *laptop* e algumas vezes peço emprestado ao meu vizinho e quando ele não pode vou a casa de meu primo, na Machava, pegar o computador emprestado assim que saio da faculdade, procuro fazer os trabalhos no mesmo dia, para no dia seguinte devolver; peço fichas aos meus colegas e faço um breve resumo para poder devolver a tempo deles estudarem também.

A efetividade das políticas de acesso e permanência é avaliada pelas suas consequências em termos de garantia da permanência de todos/as os/as estudantes até à conclusão dos cursos escolhidos, ainda que possam existir fortes indícios de que fatores culturais sejam mais relevantes para definir o acesso e a permanência no ES. Porém, não há dúvidas sobre o impacto das condições e disposições econômicas.

Por isso mesmo, quando indagadas sobre o que afetava o percurso na universidade, a sua condição socioeconômica foi mencionada (entre rostos melancólicos e tristes, expressando gritos obscuros pedido de socorro; lamentações infundas; lábios emudecidos de dor e vergonha; lágrimas embaçando o olhar triste, mas também, entre gritos de esperança e vitória) por possuírem renda que as situa entre a população com vulnerabilidade social, porquanto implica diretamente a sua permanência e sucesso no ES e fator primordial de sobrevivência, manutenção da vida como mulheres, estudantes e cidadãs.

Por exemplo, analisando o Regulamento de Bolsas de Estudos da UEM, relativamente à atribuição de bolsas, constatamos uma contradição entre o discurso das estudantes entrevistadas e o que o regulamento define como bolsa de alojamento: é de alojamento a bolsa que "habilita o beneficiário ao alojamento ou subsídio suplementar para suportar os custos inerentes ao alojamento, sem contemplar qualquer outro benefício" (UEM, 2015, p. 6).

Entretanto, o discurso de grande parte das estudantes que somente têm acesso à residência universitária deixa claro que são obrigadas a pagar um valor de 1100 MT (no alojamento universitário da cidade de Maputo) e 700 MT (no alojamento universitário da

cidade de Quelimane) para ter acesso a esse bem público, embora esse pagamento não esteja plasmado no regulamento de bolsas de estudo da UEM. Destacamos que essas estudantes recorrem ao alojamento universitário por ser mais acessível (em termos de custos) em relação aos valores cobrados nos bairros da cidade de Maputo. Muitas dessas estudantes, que buscam pelo alojamento universitário, são oriundas dos distritos ou províncias (sobretudo fora de Maputo), portanto, distantes dos locais onde se encontra localizada a faculdade/universidade ou escola superior, para a prossecução dos seus estudos.

Noutra vertente, entendemos que a cobrança pelo alojamento insere-se no contexto da atual PNE de 1995, através da qual o governo volta a realçar a comparticipação dos estudantes no investimento de sua formação, por meio da sua participação parcial, da atualização das mensalidades e das contribuições nas residências e restaurantes universitários, realização de atividades que gerem rendimento em favor da IES, tais como formação profissional, investigação e contratos de consultoria.

Outros estudos que se ocuparam do acesso, da permanência de estudantes negros e negras, provenientes de meios desfavorecidos no ES (CORDEIRO, 2017; CORDEIRO, AUAD, 2021, GONÇALVES, 2018; SANTOS, 2014; LAHIRE, 1997; TAMBE, COSTA, GONÇALVES, 2022, dentre outros) vão na mesma direção ao enfatizarem o aspecto econômico, as dificuldades de ter que trabalhar para custear os estudos, a importância do apoio da família, o reduzido número de bolsas para a sua permanência, a falta de residência estudantil e de restaurante universitário.

Por outro lado, reconhecemos que o acesso, a permanência e sucesso no ES estão atrelados naquilo que Lahire (1997) chama de formas familiares da cultural escrita, ordem moral doméstica, formas de autoridade familiar e às formas familiares de investimento pedagógico. Para o autor o sucesso de estudantes provenientes de meios sociais desfavorecidos está relacionado à consonância existente entre as configurações familiares e a escola, porquanto, mesmo famílias que possuem capital econômico, cultural, social e escolar reduzidos, ou mesmo ausência de capital escolar – casos de pais não escolarizados – alguns estudantes estavam em situação de sucesso, porque as configurações dessas famílias engendravam um perfil de estudante que é esperado pela escola. De acordo com Lahire, os professores tendem a almejar um estudante participativo que obedeça as regras, cumpra bem seus deveres e reconheça a sua autoridade e a importância da instituição escolar para um futuro exitoso.

Assim, com base nas verbalizações das estudantes entramos claramente na análise das formas pelas quais os processos institucionais podem representar o apoio necessário para viabilizar o sucesso das trajetórias escolares das mulheres rurais/periurbanas ou dos jovens menos privilegiados financeiramente. Porém, as políticas desenvolvidas pelo governo ou pelas IES públicas têm tido um alcance bastante limitado no país.

Por outro lado, para a efetividade de ações de assistência é necessário ter em conta que não são os grupos historicamente excluídos no acesso ao ES que se devem encaixar nesse mundo classista, patriarcal, elitista, socioétnico, sexista, mas a cultura universitária que se deve reinventar ou metamorfosear-se para as questões socioétnicas, de gênero, de classe no espaço universitário e a consequente realização da democratização das políticas sociais.

Nesse quadro, as políticas de assistência estudantil poderiam facilitar a integração das mulheres rurais e de todos os estudantes, no geral, mas elas parecem ainda engatinhar, em Moçambique, sobretudo quando não contemplam toda a população estudantil economicamente desfavorecida, como se pode perceber nas verbalizações das estudantes, sobretudo das estudantes das regiões periurbanas/rurais da província de Maputo.

P12: Na universidade costuma ter bolsas de estudo, mas destinam-se apenas às pessoas das pessoas do centro e norte do país. Só eles têm prioridade.

P16: Escolhi estudar em Maputo, porque a princípio queria uma universidade pública, para que minha mãe não tivesse muita despesa comigo e em Nampula não tinha o curso de direito em nenhuma faculdade. Enfrento problemas de saúde (...). A universidade não tem ajudado, embora tenha falado a um docente.

P19: Eu morava muito longe da faculdade e no curso de Medicina temos aulas de manhã até às 16h ou 18h. Tinha de acordar às 4h para conseguir chegar cedo à faculdade e o regresso era difícil por causa da situação complicada de transporte; chegava a casa cansada e ainda devia rever a matéria. Eu não tinha condições para almoçar e acabei tendo gastrite. Para minimizar essa situação, como não sou de Maputo, escrevi uma carta a pedir morar na residência da universidade. Como fica próximo da faculdade, vou a pé e pago com o dinheiro que utilizava para o transporte.

P27: A maior dificuldade é ter dinheiro. Meu pai recebe pouco dinheiro e tenho um irmão; chegou um momento em que devia interromper os estudos, porque não estava a conseguir arcar com as despesas. Mas ele conseguiu alguns biscatos para poder me manter. Ele é desmobilizado da guerra e consegue arranjar algum valor fazendo biscatos. Ele faz um pouco de tudo. Por mês, ele consegue enviar-me 3000 MT e desse valor tiro 1500 MT para o aluguel de casa; o que sobra uso para transporte, alimentação, material escolar. A falta de dinheiro contribuiu para minha reprovação em algumas disciplinas, pois não conseguia comprar material para os estudos, tive dificuldades para ter um telefone, computador. Consegui um telefone problemático que não permite fazer quase nada; as teclas prendem, agora que temos *online* não consigo participar direito, porque ele para ou desliga, por vezes não consigo realizar teste também.

P29: Primeiro, problemas de internet que me fazem perder aulas, às vezes. Como eu não sou bolsista, problemas de computador.

Nessa vertente, a universidade poderia anular os efeitos da origem e da trajetória social anterior, incluindo as variáveis socioeconômicas como renda familiar, escolaridade dos pais e tipo de escola cursada no ensino médio, pois teriam menos impacto sobre a trajetória atual no ES. Em outros termos, a ação institucional geraria condições para que a escolha dessas jovens prevalecesse sobre o seu destino social. Como diria Dubet (2015), a expansão e até mesmo a massificação (que não ocorre no caso moçambicano) do sistema do ES não indica, necessariamente, uma democratização. Mesmo quando se verifica que alguns grupos antes excluídos se beneficiam dessa expansão. É o caso das mulheres, sobretudo as provenientes de regiões rurais de Moçambique, que têm adentrado na universidade a partir da reforma do ES (com a criação da Lei 1/93) e com a implementação dos PEES em 2000 e 2012.

Um exemplo elucidativo disso é o aumento do número de IES em Moçambique como primeira evidência de expansão do ES (MÁRIO et al., 2003; LANGA, 2012; 2017; MIGUEL, TAMBE e COSTA 2021; TAMBE e MIGUEL, 2021), portanto, de 3 IES, no início da década de 1990, para 49, em 2015, embora sem a capacidade para responder ao conceito de massificação apresentado por Throw (2000, 2006). O recente estudo de Miguel, Tambe e Costa (2021) mostra que o percentual de mulheres que ingressou no ES passou 39,8%, em 2008, para 44,11%, em 2015, em áreas das CSHS. No mesmo período, o número de mulheres que ingressou no ES na área de CSHS passou de 46,5%, em 2008, para 49,6%, 2015. No caso das CNEAS, no mesmo período, as matrículas femininas passaram de 23,3% para 41,1%. Certamente, esses são indícios de abertura importante de acesso ao ES em Moçambique, embora os homens continuem a dominar o ES moçambicano.

Projetos, expectativas de futuro e atitudes se fazem mais possíveis na posse de informações necessárias e condições que podem ser oferecidas pelas IES na medida em que de posse dessas informações sobre os caminhos a percorrer para acessar as políticas e programas educacionais existentes para o ES, as estudantes podem avaliar quais vantagens e desvantagens, qual o esforço necessário, por quais caminhos mergulhar para adentrar neste espaço.

Parafraseando Dubet (2008), é necessário rever nossas políticas de democratização da educação, desde seu próprio significado, procurando compreender a complexidade que permeia os cursos de licenciaturas, uma vez que além de oferecer o acesso, bem como formas de auxílio estudantil, é preciso compreender que o contexto

socioeconômico, racial, geográfico e de gênero influenciam sobremaneira na permanência e sucesso dos estudantes.

As declarações sobre o desconhecimento que os estudantes do ensino médio público possuem sobre as políticas, programas de acesso e permanência ao ES e mais incisivamente dos que se encontram no espaço universitário, como é o caso das estudantes entrevistadas nesta pesquisa, assim como sobre as instituições, processos e etapas para acessá-las fazem-nos refletir a respeito de como essas informações são ferramentas imprescindíveis para o alcance dos objetivos daqueles que mesmo diante das desvantagens educacionais e campos de possibilidade próprios de sua origem social, mantêm o prolongamento dos estudos, circulando em espaços muito diferentes dos "herdeiros" a que estavam habituados.

Reafirmamos, a partir do nosso constructo teórico-metodológico que os saberes desses sujeitos-mulheres-estudantes-rurais, sobretudo quando empoderados pelo exercício do discurso e pelo pensamento crítico e político, deveriam ser ouvidos como legítimos para se pensar, conceituar e elaborar políticas de acesso e permanência ou ações políticas que combatam a evasão, construídas coletivamente, novo vocabulário das novas tentativas e modelos de práticas políticas. Esses lugares-sujeitos estão, de fato, atravessados e constituídos por todas essas questões e, por isso, têm uma visão única e um tipo de conhecimento próprio da causa, de seus problemas e possíveis soluções.

Cabe às/aos professoras/es, pesquisadores/ras, coordenadores/as o exercício de ouvir, o exercício de desnaturalização do que está posto para experimentarmos a possibilidade de novas perguntas e de escutar as respostas não apenas ao que perguntamos, mas também em seus acontecimentos, ou seja, naquilo que não se esperava e nem se previa.

Por outro lado, há um outro aspecto evidenciado nas verbalizações das estudantes, que precisa ser discutido na democratização da expansão do ES. Diz respeito à atribuição de bolsas de estudos aos estudantes das regiões centro e norte do país, em particular às mulheres, embora elas (provavelmente) não se dessem conta de estar diante de desigualdades étnicas ou regionais na democratização de acesso ao ES.

O discurso das estudantes entrevistadas revela que as bolsas de estudo são destinadas a estudantes provenientes das regiões centro e norte do país, portanto, corroborando com o plasmado nos PEES e caminha na direção de explicar as desigualdades sociais exclusivamente pelo viés da cultura e da pobreza. Entretanto, essa política ou ação do governo entendemos que seja um escudo para proteger os direitos e

os mecanismos de justiça social negados às mulheres rurais e aos moçambicanos das regiões centro e norte, em razão da sua origem étnica, como sugerem as verbalizações:

P52: (...) eu não tinha condições para almoçar e acabei tendo gastrite. Para minimizar essa situação, como não sou de Maputo, escrevi uma carta a pedir morar na residência da universidade. Como fica próximo da faculdade, vou a pé e pago com o dinheiro que utilizava para o transporte;

P62: Eu não tenho bolsa, talvez porque sou de Maputo. Mas alguns colegas de outras províncias têm bolsa de estudo.

A nosso ver, trata-se de desigualdades sociais e étnicas produzidas historicamente, frutos de relações de poder entre as várias etnias que compõem a sociedade moçambicana e exercem um papel preponderante na estruturação de acesso ao ES como veremos a seguir, pois merecem um espaço de destaque para um real desenvolvimento de políticas de equidade de acesso em todos os ângulos.

Outra questão que merece atenção emana da atribuição de bolsas sem, no entanto, tomar em consideração as trajetórias individuais, origem, classe, etnia, cultura, gênero, etc., dos estudantes tem a ver com o mérito. O regulamento de bolsas de estudos da UEM (2015), no seu artigo 6, refere que poderão se candidatar à "bolsa de mérito os estudantes que tenham concluído, no ano lectivo anterior, todas as disciplinas do nível a que pertencem com média anual igual ou superior a 17 (dezassete) valores".

Essa passagem traz em seu plano de fundo o entendimento de que cada estudante deve comprovar que tem um talento e desenvolvê-lo, independentemente da sua idade, situação econômica, sexo, etnia/raça, desde a sua primeira matrícula em todas as disciplinas do seu plano de estudos até que conclua o curso. O ideal seria que todas as pessoas que têm condições intelectuais e interesse em estudar e/ou ingressar na universidade obtivessem uma bolsa que não incluísse a questão da meritocracia.

Além disso, a atribuição de bolsas de estudos com base nos dons ou no mérito beneficia duplamente em um movimento de acúmulo de vantagens, tanto pela propensão em obter desempenhos de excelência nos exames de admissão ou ao longo do curso quanto pela proteção que a condição socioeconômica, a cultura e a origem étnica/racial privilegiada lhes oferece diante de possíveis fracassos. Enquanto os/as estudantes de origem mais modesta carregam, muitas vezes, o fardo de desempenhos insuficientes e da não salvaguarda de base econômica, cultural, étnico-racial, social, portanto, em um movimento de acúmulo de desvantagens, de tal sorte que o seu desempenho somente pode

garantir o acesso ao ES. E o que dizer, então, das estudantes mães ou mesmo aquelas que ainda não o são, se considerarmos o contexto social e cultural moçambicano em que elas se encontram? Como competiriam em pé de igualdade com os homens, se elas têm uma dupla jornada pelo fato de serem mulheres?

A mulher mãe, por exemplo, enfrenta a dupla jornada de ser mãe e de ser estudante universitária, simultaneamente, vivenciando, portanto, desvantagens na vida acadêmica, por cansaço físico, psicológico que surge da rotina de cuidar da criança, afazeres domésticos e dos idosos na família. Por outro lado, segundo Urpia e Sampaio (2009), o processo pelo qual a mãe passa antes e depois do nascimento do bebê interfere grandemente nas atividades acadêmicas, devido aos atrasos e faltas, provocando, por conseguinte, pouca assimilação dos conteúdos curriculares.

Nessa direção, parece-nos que a ideia da meritocracia fora das condições sociais de cada sujeito e em suas singularidades históricas e culturais que marcam a sociedade moçambicana é um mito que está ao serviço da reprodução eterna das desigualdades sociais, étnicas/raciais, de gênero e classe, culturais, sobretudo e em particular para as mulheres. Além disso, tal lógica meritocrática parece ser uma proteção aos "nacos de privilégios" (GOMES, 2003) do grupo que, histórica e maioritariamente, sempre abocanhou os espaços do poder político, social, econômico e cultural.

Por outro lado, o mesmo regulamento restringe-se a apontar que as bolsas de estudos serão atribuídas ponderando os fatores idade e gênero, privilegiando-se os mais novos, portanto, desconsiderando as trajetórias individuais, a origem sociocultural, desvantagens de gênero, fatores de classe e étnico-raciais, dentre vários que sempre excluíram as maiorias no benefício do acesso e permanência no ES. Desse modo, a nosso ver, seria mais proveitoso optar por ações de acesso e permanência que não se limitam à idade, tendo em conta a situação daqueles/as estudantes que começaram a ver pequenas possibilidades de entrada nas portas da universidade, mas que sempre foram marginalizados/as, alijados desses espaços por conta da sua origem étnica/racial, sexo, classe e cultural.

Sabe-se que a mulher, por muito tempo, esteve confinada ao espaço doméstico apenas por ser mulher no contexto cultural moçambicano que é, simultaneamente, machista, patriarcal, sexista e, de certo modo, privilegia mais a educação do homem do que da mulher. Por conseguinte, questionamos: ao não considerar mulheres acima de 25 anos de idade, a universidade não estaria na continuidade da marginalização dessas mulheres e/ou homens que hoje procuram adentrar os seus espaços, em busca de novas e

outras possibilidades para a sua vida? Em que se baseiam as ações afirmativas que permitem o acesso e a permanência de estudantes ao não tomar em consideração as trajetórias individuais de seus novos utentes? Portanto, o discurso que segue evidencia uma das formas encontradas pela universidade para continuar excluindo do seu interior os que sempre foram alijados de ocupar esse espaço:

P56: Sou natural de Maputo, distrito da Matola. Atualmente, resido na província da Zambézia, Cidade de Quelimane por motivos de estudos. Quando me inscrevi candidatei-me a duas opções de cursos: Geologia Aplicada e Geologia Marinha, e admi a Geologia Marinha. Ressaltar que venho enfrentado grandes dificuldades financeiras para me manter aqui pois os custos vão desde matrículas anuais, mensalidades semestrais, aluguel, alimentação. Venho duma família de 5 irmãos e sou a única no ensino superior, porém, não sou a única a estudar e todos dependemos apenas do meu pai o que não tem sido fácil. Considerando que estou muito distante de casa, ele acaba sacrificando muita coisa dentro de casa para garantir que consiga pagar as minhas despesas escolares e pessoais. Ainda assim vem sendo complicado, pois acabei perdendo a casa que eu alugava, porque não consigo mais pagar, resultado destas dificuldades financeiras que tenho enfrentado. Já pensei em desistir e regressar a casa. Salientar que cheguei a submeter uma carta à direção da faculdade para que eu pudesse conseguir uma bolsa, mas o diretor desaprovou e a justificativa que recebi é que não posso ter uma bolsa porque a UEM só oferece bolsas para estudantes com até 25 anos de idade, e eu já estou com 26 anos de idade. Atualmente, vivo de favor com minhas colegas, ainda não é suficiente pois este é o último ano delas na faculdade. Não sei como farei nos próximos anos, porque ainda estou no 2º nível.

O discurso encontrado no regulamento de bolsas da UEM, atrelado ao discurso dessa estudante assim como das demais (incluindo as que acabaram evadindo do espaço universitário) revela que a expansão não conduz à democratização das oportunidades propaladas nos documentos oficiais, mas, sim, à reprodução das relações de dominação entre as classes sociais, etnias, sexo, sobretudo porque o *background* familiar de estudantes em situações mais favorecidas garante maiores *chances* de obter bons resultados ao longo da sua escolarização. Por conseguinte, segundo essa perspectiva, a aparente garantia de acesso ao ES ocultaria o rearranjo das desigualdades sob a égide da democratização, legitimando as disparidades de origem, etnia/raça, sexo, classe por meio da ideologia dos dons e do mérito, ou seja, fica parecendo que a meritocracia parte de uma definição abstrata, excluída das circunstâncias sociais e materiais da vida.

Por exemplo, na tentativa de negar as desigualdades étnicas/regionais como fruto da presença sub-representada da população do centro e norte do país, a universidade, ao mesmo tempo que defende um ES superior de boa qualidade, coloca a meritocracia, no caso dos exames de admissão e ter boas notas ao longo do curso, como instrumento

exclusivo de acesso e permanência na universidade. Nessa direção, encontramos uma perversidade que se revela, quando as ações de acesso e de assistência estudantil não corroboram para a melhoria do problema que propõem: a democracia e igualdade na universidade. Pelo contrário, aumentam os problemas, uma vez que tende à reprodução das desigualdades no ES ao considerar a lógica da meritocracia no acesso e permanência na universidade, o mesmo tempo que desconsidera as trajetórias diferenciadas marcadas por mecanismos de desigualdades como a pobreza, a etnia/racismo, o sexismo, o machismo, a cultura dentre outros.

Nesse sentido, descer a contrapelo permite-nos subverter o nível próximo da indiferença que nos força a olhar tudo como normal, como as desigualdades baseadas em gênero, etnia e classe, como as mulheres provenientes das regiões rurais/periurbanas vistas como meras sombras, sem distinção na sociedade, na vida, assim como no contexto de alocação de seus papéis construídos socialmente quanto na definição de seus direitos como cidadãos.

Entretanto, reconhecemos que nossa análise possa apresentar, evidentemente, limitações nessa compreensão. Primeiro, o nível de inferência desta pesquisa são mulheres ingressantes e egressas das regiões rurais; não estamos tratando do conjunto de mulheres elegíveis ao ES, mas de uma demanda manifesta e, portanto, selecionada. Segundo, nossa dimensão de análise restringe-se ao ES público, quando seria possível estender esse estudo a inúmeras dimensões que também segmentam o nível superior, de tal modo que novas pesquisas são necessárias para explorar em mais detalhes.

4.6. Práticas culturais, dilemas da conciliação vida universitária e maternidade

A partir do período 1975, o governo de Moçambique, através da Constituição da República estabeleceu a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres na sociedade moçambicana. Mas, a realidade não foi e nem tem sido essa, pois permaneceram condições sociais, materiais, culturais e ideológicas que determinam a posição de inferioridade da mulher. Certas práticas culturais¹⁴³ e sociais em algumas

¹⁴³ A abordagem sobre cultura, utilizada nesta pesquisa, contém três elementos centrais: o primeiro diz respeito ao fato de tomarmos a cultura como uma instituição constituída por representações e práticas que exprimem um sistema de crenças constrangedoras dos comportamentos. Portanto, a cultura remete-nos a um sistema de normas que permite coesão e reconhecimento pela pertença. Um segundo elemento diz

partes do país, como o lobolo ou dote mostram claramente que se trata de uma forma de mão-de-obra. A função biológica da mulher como a procriação da espécie também é atingida pelo sistema econômico social, ao considerar que a mulher deve produzir o maior número de filhos a fim de aumentar as capacidades produtivas da família.

A sociedade de exploração do homem pelo homem, da mulher pelo homem cria e impõe uma ideologia e cultura que defendem seus valores, com vistas a assegurar a sua própria sobrevivência. Em particular, a exploração econômica da mulher, a sua transformação em produtora sem direitos ao serviço do proprietário- esposo ou do proprietário-pai, exigem a produção de uma ideologia que assegure a passividade da mulher. De acordo com a Tempo (1974, nº 215); Osório, Silva (2018), no contexto moçambicano, todas as superstições, as religiões, as escolas dos ritos de iniciação da mulher sempre foram um terreno fértil na produção da passividade da mulher assim como se afiguram no principal instrumento sobre a subserviência em relação ao homem.

A própria educação familiar acentua e reforça essa passividade em diversos aspectos. Desde criança a mulher é educada de forma diferenciada que o homem, inculcando nela um sentimento de inferioridade. A mulher/menina compreende que não é dona do seu destino. Todas as pessoas à sua volta a ensinam a obedecer e a servir o homem. É assim que a maior parte das mulheres não consegue imaginar a sua existência sem estar na dependência do homem. É o *mudus operandi* da sociedade exploradora; ela forma uma ideologia, uma cultura¹⁴⁴, um tipo de educação de que se serve para alcançar seus interesses, como pode-se compreender a partir das verbalizações que seguem.

P13: (...) as mulheres das zonas mais recônditas deviam ter mais oportunidades, porque devido a preconceitos familiares, a cultura e do lugar acabam achando que é desperdício estudar e não vale a pena ir até à cidade para poder estudar.

respeito à estrutura de poder que determina que em cada cultura se hierarquizam posições. Se organizam os sistemas de inclusão (e exclusão), assim como se estabelecem relações de poder. O terceiro e último elemento diz respeito aos dinamismos externos e internos que transformam a cultura em uma instituição que se situa nos contextos econômico, social e político, com vistas à conservação e manutenção da ordem, por meio de ajustes e recomposições de elementos que lhe fornecem uma certa coesão. Ao mesmo tempo, sobre a cultura, ou melhor, nos seus interstícios, vão-se produzindo mudanças que traduzem os fluxos e os trânsitos dos sujeitos que permitem que a desordem se instale, dando origem a novas significações e sentidos, mobilizando interesses e estratégias que podem, ou não, pôr em causa o sistema cultural.

¹⁴⁴ Sardan (2010) mostra como, acentuando uma autenticidade e pureza africanas, a cultura é um recurso manipulado pelas elites políticas, como é exemplo a justificação do enriquecimento ilícito e as redes clientelares, tomando como fundamento a cultura e o seu papel na construção de uma identidade africana. Esta visão culturalista que, aparentemente, acentua o respeito pelos valores africanos, assenta em pressupostos ideológicos que justificam de uma forma ou de outra a ação do poder político.

P20: É preciso incentivar as mulheres a fazerem nível superior, porque muitas delas não têm noção do que é uma universidade. Nós vivemos numa sociedade com fortes indícios culturais em que a mulher tem menos oportunidades. Nem sempre é falta de vontade. Há famílias que não permitem que as mulheres tenham uma formação superior. Para elas, a mulher não precisa, não pode, porque vai se casar. É preciso sensibilizar a mulher, a comunidade sobre os benefícios de estudar, a mudança que pode advir na vida de uma mulher.

P16: Tenho muitas primas que não conseguem estudar por questões financeiras. Por exemplo, uma delas cursava direito em universidade pública, mas teve que parar, porque não conseguiu ter dinheiro para pagar matrícula. As outras (...) é que uma das coisas que acontece em Nampula, muitas meninas não estão preocupadas em estudar, mas ir para o lar. Exemplo disso é de uma prima que preferiu se casar que estudar. Então, ela não vê a escola ou a universidade como algo que lhe possa dar futuro; ela vê amigas casadas e prefere fazer o mesmo.

P24: É muito frequente, em Nampula, que as mulheres não estudem. Com base em exemplos de minha família, muitas meninas e mulheres não estudam ou não estão a estudar, porque casaram cedo; tiveram uma gravidez precoce, casamento precoce. Depois de casadas, os maridos não permitem que elas estudem ou elas mesmas se conformam com a sua situação.

P30: São necessários incentivos para a mulher estudar, porque o que percebi aqui em Maputo, conheci pessoas vindas de Gaza e de outras partes do país, as mulheres não têm planos de estudar; o que mais predomina nas localidades é o casamento. Tem-se a ideia de que quem vai cuidar da mulher e dar comida sempre será o marido. A mentalidade é de que a menina não pode estudar, porque sua vida, sua casa o marido vai dar. Ela nasceu para casar. Você como mulher deve aceitar, ser submissa a ele porque é o chefe da casa, vai sustentar a casa. Então, seria melhor sensibilizar as pessoas, sobretudo nas zonas rurais, porque é lá onde essas práticas predominam mais.

A partir dessas verbalizações, compreendemos que apesar de certos pais e mães expressarem o desejo de ver suas filhas progredirem nos estudos, frequentando o ES, por exemplo, o aspecto cultural, não obstante, alterou pouco as interpretações tradicionalmente engendradas sobre a relação entre mulheres e educação escolar, devido à sua estrutura patriarcal, sexista, machista. Mesmo com alguns avanços verificados no acesso das mulheres ao ES, essa narrativa mantém vivo certo imaginário que concebe a escola como espaço monopolizado para os homens e isso contribui para manter fixa e indissociável a conexão conservadora da mulher com as tarefas do lar ou domésticas. A sinonímia mulher e lar/espço doméstico impossibilita, em muitas frentes, a presença da mulher na escola, sobretudo no ES.

Portanto, a partir do discurso dessas estudantes, compreendemos que as práticas culturais atravessam o acesso e a permanência das mulheres no ES, o tempo todo. Elas concebem a mulher com o papel de servir o homem na sociedade – como objeto e fonte de prazer e de riqueza, procriadora de filhos, trabalhadora do lar sem salário, casar cedo, o pensar direito a própria universidade. Essa posição da mulher na sociedade é conseguida, muitas vezes, em cerimônias e instituições como os ritos de iniciação e de

casamento – Lobolo – uniões prematuras e na poligamia e levam a mulher a assumir uma posição de submissão e passividade.

Aqui, destacam-se, sobretudo, as uniões precoces, o território como uma das peças fundamentais que encabeça um conjunto de tradições e atitudes patriarcais que retratam as mulheres como submissas aos homens e dependentes deles. Em situações de pobreza, as famílias privilegiam a instrução dos rapazes ao invés das meninas, as quais casando deixam a casa da família (MGCAS, 2016; WLSA, 2013; SILVA, 2007). Em alguns casos, elas casam para pagar dívidas dos pais ou para suprir as necessidades que a família tem passado, podendo ser oferecidas ao seu futuro marido antes mesmo do nascimento. Como consequência do casamento e da gravidez precoce, a menina abandona a escola, alimentando o seu círculo de pobreza e de seus filhos. Outrossim, elas são as mais sobrecarregadas com as tarefas domésticas típicas de seu papel reprodutivo, estereotipado pela sociedade.

No contexto das uniões prematuras¹⁴⁵, o estudo realizado por Pinto (2017) aponta que as regiões norte e centro do país lideram as porcentagens do fenômeno, com a seguinte distribuição: a província de Niassa apresenta 24,2%; seguida da província de Nampula com 20,6%; Cabo Delgado com 9,6%, portanto, no norte. No centro do país temos a província da Zambézia com 23,3%; Manica com 20,8%; Tete com 19% e Sofala com 18,6%. Já, no sul do país temos a província de Inhambane com 9,4%; Gaza com 8,8%; Maputo província com 5,8% e a cidade de Maputo com 3,9%.

Por outro lado, a sociedade tradicional moçambicana, compreendendo que a mulher é uma fonte de riqueza, exige que o preço seja pago. Os pais requerem do futuro genro o pagamento de um preço, o Lobolo, para cederem a filha. A mulher é comprada, herdada, como se fosse um bem material, uma fonte de riquezas. Mais importante ainda é a existência da força de trabalho dos filhos gerados pela mulher em que se estabelece, em certas sociedades, o princípio de que estes pertencem ao clã maternal, à família da mãe, sobretudo enquanto o marido não tiver satisfeito a totalidade do lobolo, isto é, o preço da compra dessas riquezas.

¹⁴⁵ De acordo com a UNICEF (2015), Moçambique está entre os 10 países com elevadas taxas de uniões prematuras a nível mundial, sendo que a proporção de jovens casadas antes dos 18 anos de idade atinge 55,7% em áreas rurais e 36,1% nas áreas urbanas.

Destacam-se também os ritos de iniciação cujo objetivo é o de envolver as tradições existentes numa arena religiosa e metafísica, para levar as pessoas a aceitá-las cegamente e de maneira dogmática, pondo de lado qualquer espírito crítico. Esses ritos marcam o início da idade adulta (TEMPO, 1983; SILVA, 2007; MENEZES, 2008; CASIMIRIRO, 2014, OSÓRIO, SILVA, 2018). Contudo, isto não significa que a mulher passa a assumir um papel ativo e dinâmico na vida social. Eles significam que a mulher está apta, a partir desse momento, a assumir o papel em que a sociedade a limitou: o casamento e a procriação de filhos.

Dentre outros valores cuja crença depende em grande parte a resistência da sociedade tradicional cita-se a sobrevalorização da fertilidade da mulher. Para a Tempo (1983, p. 27, nº 652), as origens desse mito estão, evidentemente, "ligadas ao papel da mulher como produtora de mão-de-obra, sendo a mulher mais apreciada aquela que produz mais trabalhadores (ras) potenciais para o patrão, seu marido".

Aqui, compreende-se que a ideologia dominante em Moçambique, patriarcal-racista-capitalista-sexista, penetra na consciência da pessoa humana, utilizando-se de mecanismos de naturalização das relações de dominação e exploração gerados pela alienação que, por sua vez, dificulta a ação transformadora. É a mesma alienação que naturaliza a subordinação da mulher, reproduz a subalternidade e subserviência como algo inato e biológico.

Por essa razão, o discurso produzido pela maioria das estudantes caminha na direção de tentar explicar as desigualdades de acesso, permanência e sucesso no ES única e exclusivamente pelo viés do descalabro da escola e da pobreza. Entretanto, mesmo considerando que melhorar a escola pública e acabar com a pobreza tenha a ver com as mudanças sociais importantes na sociedade moçambicana, essas demarcações políticas, portanto, indicam a negação da produção de desigualdades pelo viés patriarcal-machista, étnico/assimetrias regionais, tal como nos referimos, anteriormente.

Essa ideologia "representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (ATHUSSER, 1980, p. 77). Imaginária porque não corresponde à realidade. Os seres humanos vivem em ideologias, a que chamam de concepções de mundo, que não correspondem à realidade. Elas são, desse modo, ilusão, mas, ao mesmo tempo, também se referem à realidade, quer dizer, fazem alusão à realidade, de maneira que basta interpretá-las para conseguir chegar até a própria realidade que a concepção de mundo engana. Nesse contexto, ideologia é ilusão e alusão.

Foi a presença ideológica utilizada que levou as populações africanas, sobretudo as suas elites a se identificarem com o sistema colonial¹⁴⁶ que se refletiu na preocupação pela burocracia, introduzindo, para o efeito, uma máquina administrativa com todos os aparelhos ideológicos daí decorrentes.

Para Althusser, os aparelhos repressivos do Estado funcionam pela violência para garantir, em última instância, a reprodução das relações de exploração no Estado capitalista, assim como para garantir as condições políticas do funcionamento dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Este, por seu turno, garante a maior parte da reprodução das relações de produção protegidas pelo aparelho repressivo do Estado. É através da ideologia dominante que o aparelho do Estado e os aparelhos ideológicos do Estado mantêm uma certa harmonia, que garante a proteção de um pelo outro.

O Estado, assim, é um aparelho de Estado que se define na luta de classes como arma da burguesia e seus aliados contra a classe trabalhadora. Esta é sua função fundamental. Sua existência, no que lhe diz respeito, dentro do aparelho de Estado, só faz sentido "em função do poder de Estado" (ALTHUSSER, 1980, p. 36), ou seja, a luta de classes política gira em torno da tomada do poder de Estado¹⁴⁷.

Note-se que todos os Aparelhos Ideológicos do Estado competem por um objetivo comum: a reprodução das relações de produção e, em última instância, a reprodução das relações de exploração, ou seja, "a reprodução das relações de exploração capitalistas" (Idem, p. 61). Porém, cada um deles o faz à sua maneira: o aparelho político assujeita as pessoas à ideologia política de Estado pela 'Democracia'; o aparelho de informação através de jornais, televisão, rádio e, hoje, as mídias sociais com doses de moralismo, liberalismo; a sociedade com doses de criações culturais e valores morais.

¹⁴⁶ Estado colonial, sendo que atualmente o Estado moçambicano substituiu o primeiro, funcionando como uma máquina de repressão que "permite às classes dominantes assegurarem a sua dominação sobre as classes mais baixas da sociedade.

¹⁴⁷ Althusser (1980) chama a atenção para não confundirmos o poder do Estado com o aparelho do Estado. Para o autor, o poder de Estado visa ao controle sobre o aparelho do Estado, apesar de ser possível tomar o poder do Estado sem modificar o funcionamento de parte do aparelho estatal. De igual modo, há que distinguir aparelhos ideológicos do Estado do aparelho do Estado. O último funciona através da violência, compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, que constituem o aparelho repressivo do Estado. Já os primeiros, os aparelhos ideológicos do Estado são compostos por um certo número de realidades que se apresentam ao observador, como instituições variadas: o religioso, que é o sistema das diferentes igrejas; escolar, que compreende o sistema das diferentes escolas públicas e privadas; o familiar, o jurídico; o político, que compreende os diferentes partidos que o jogam; o da informação, como a imprensa, o rádio, a televisão, dentre outros.

No caso particular da sociedade como um Aparelho Ideológico do Estado os seus fundamentos culturais e ideológicos, que mantêm dominada a mulher, são antagônicos, quando destruídos pelo progresso da revolução ideológica e cultural que impõe à sociedade novos valores, novos conteúdos da educação e cultura, novos métodos. Basta atentarmos na sociedade moçambicana atual, observaremos que no seu modo capitalista apresenta uma ostensiva ideológica que sob a camuflagem de luta pela libertação da mulher pretende transformar em antagónica a contradição com o homem, dividindo, assim, homens e mulheres – explorados- para impedir que combatam a sociedade capitalista, desviar a sua atenção do verdadeiro alvo.

São exemplo disso certas manifestações dessa ofensiva ideológica em que mulheres ficam contra os homens como se fosse a diferença de sexos a causa de sua exploração, como se os homens fossem uns monstros perversos que tiram o seu prazer da opressão da mulher, para além da proliferação de ONGs empreendidos na luta das mulheres em defesa de seus direitos (OSÓRIO, 2007, 2013; OSÓRIO, SILVA, 2018; SHENGA, 2015; GONZALÉZ, 2015; VIDAL, 2017). Consequentemente, as mulheres eleitas ou nomeadas para assumir cargos políticos ou de decisão não se tornam aliadas às questões de gênero, assim como não impulsionam políticas de gênero que atendam à situação real e estratégica mais precisa da mulher moçambicana.

O entendimento desses/as autores/as, assim como o de algumas das estudantes entrevistadas aponta que a maior parte das mulheres moçambicanas vive ainda submissa ao homem, pois é ele quem garante o sustento da família, porque essas mulheres ainda não trabalham fora de casa. A mulher depende, ela e os filhos, exclusivamente do marido, sendo uma das principais razões que fazem com que muitas mulheres suportem um casamento em que pancadas e humilhações são o seu cotidiano. A sua dependência econômica faz com que o seu papel dentro do lar seja meramente passivo. O seu papel é apenas o de servir.

No caso de a mulher trabalhar fora de casa, numa fábrica, ou qualquer outro emprego, esta continua ainda obrigada a tratar dos filhos, a cozinhar, a lavar e a arrumar a casa sem qualquer participação do marido. A mulher é, muitas vezes, vista unicamente na sua capacidade biológica de procriar, de geradora de mão-de-obra, ela é objeto. Ela é condicionada desde a infância para ser passiva e servir o homem. Toda a gente à sua volta a ensinara a obedecer e a servir o homem.

Desse modo, a mulher/menina entende, desde cedo, que seu destino é crescer para ser entregue a um homem para quem deverá trabalhar e gerar filhos. É assim que grande

parte das mulheres não consegue imaginar a sua existência sem estar na dependência do homem. Em regiões rurais, é geralmente a mulher que trabalha na machamba¹⁴⁸, vai buscar água, garante o sustento da família. Mas o produto do seu sustento pertence ao homem. Ele a comprou, a lobolou. O homem é o seu senhor, o seu patrão. Mais uma vez aqui a mulher é objeto.

É essencialmente porque a mulher é encarada como mão-de-obra para benefício exclusivo do homem, quer seja pai, irmão ou marido, que estes se opõem tão violentamente à sua emancipação (TEMPO, 1975, n° 394; OSÓRIO, SILVA, 2018). Assim, como o senhor feudal se opôs à libertação dos servos, também o homem se opõe à libertação da mulher. O homem não compreende que o combate pela emancipação da mulher são uma e mesma luta, pois a classe trabalhadora não pode aspirar à libertação completa sem conquistar a plena liberdade para a mulher. Assim questionamos: como a cultura é determinada e reproduzida? Quem a produz?

A cultura é produzida nas e pelas relações sociais que se estabelecem em uma arena marcada pela luta de classes antagônicas. No contexto das "relações sociais de sexo, a construção social dos valores, o masculino e o feminino são criações culturais de uma sociedade fundada, entre outras hierarquias de gênero" (DELPHY, 2009, pp. 253-4). Nessa direção,

Na defesa de valores reais ou supostamente mais altos, como equilíbrio das relações familiares, o bom andamento dos serviços domésticos, a preservação dos métodos tradicionais de socialização dos imaturos, o respeito ao princípio moral da distância entre os sexos, faz-se a mais completa e racional utilização de critérios irracionais [...] a fim de imprimir-se ao trabalho feminino o carácter de trabalho subsidiário e tornar a mulher elemento constitutivo por excelência do enorme contingente humano marginalizado das funções produtivas (SAFFIOTT, 1979, p. 234).

Em Moçambique, por exemplo, o discurso político, nos últimos anos, tem recorrido, sistematicamente, à cultura como instrumento de legitimação do poder (OSÓRIO, 2013), procurando gerar alianças e coesão que têm como função, conforme os contextos, despertar sentimentos e práticas de inclusão e exclusão, justificando ideologicamente a sua permanência no poder.

¹⁴⁸ Com significado de roça, no Brasil.

Permeada pela ideologia que atende aos interesses das classes dominantes, a cultura não pode ser compreendida como uma esfera abstrata, isolada das relações que estruturam e conformam a sociedade, portanto, a base da produção de ideologia, sem, contudo, cairmos na naturalização da cultura a algo que não pode ser alterado ou transformado, porquanto, ela é uma construção resultante da experiência humana, que (com uma existência não independente de outras esferas da vida) atua sobre as representações e práticas dos agentes.

Na mesma direção, Parsons (1967) analisa a cultura como um subsistema de símbolos significativo para os agentes, mediado por instituições que visam à cooperação e integração. Nesse contexto, a cultura é vista como um subsistema do sistema geral de ação social, constituído por valores e padrões comuns aos atores que orientam os seus comportamentos, invocando, desse modo, os princípios da solidariedade que categorizam as organizações sociais, contrapondo a sua ausência à desorganização. Significa, também, que a incorporação cultural gera mecanismos de controlo aos desvios, reforçando as ações de pertença através de elementos simbólicos reconhecidos pelos atores em interação.

Destacando a função normativa das instituições, Parsons (1967) secundariza os fatores de mudança e ação dos atores que alteram/influenciam as práticas institucionais. É o caso, por exemplo em Moçambique, da acomodação das instituições, como a educação e a saúde, que realizam “arranjos” no sentido de conciliar práticas culturais excludentes no quadro de políticas públicas que se pretendam globais.

Desse modo, para compreender aquelas realidades culturais é tão importante reconhecer quais os sistemas de valores e crenças que condicionam as práticas dos sujeitos, como os atributos que organizam as suas representações relativamente a si e aos outros, o que nas palavras de Habermas (1987) se traduz em identificar como se constituem os elementos reconhecíveis de pertença ao grupo, através de processos intersubjetivos e por meio da linguagem reveladora de sentidos.

Tomando o poder no sentido foucaultiano de controlo, de mecanismos, de dispositivos e de discursos, o poder permite-nos compreender os processos de construção (e des-construção) identitária. A cooptação pelo poder, quer se situe ao nível do Estado, das academias ou das organizações da sociedade civil assim como a ocultação dos dinamismos e da complexidade que a aplicação do conceito gênero exige acaba por neutralizar o conceito, para além de o invisibilizar e o naturalizar ao fixar, historicamente, certas formas de discriminação de direitos. Em outras palavras, a permanência de narrativas de vitimização feminina conforma as mulheres a não sujeitos, numa lógica

essencialista que pode configurar as estratégias de combate pela igualdade de direitos, tal como explicara no seu discurso o presidente Samora Machel (1982, p. 34):

A exploração da mulher é um aspecto do sistema geral de exploração do homem pelo homem. É esta exploração que cria as condições de alienação da mulher, a reduz à passividade e a exclui da esfera da tomada de decisões da sociedade. Assim, as contradições antagônicas que existem são entre a mulher e a ordem social exploradora. Estas contradições são as mesmas que opõem a totalidade das massas exploradas do nosso país e do mundo às classes exploradoras.

O respeito cultural percebido como um fenômeno fixo e afastado das relações de poder, do conflito e da contestação, legítima, em última análise, que as mulheres que fogem do poder masculino ou rejeitam os casamentos e vão à escola, possam ser apelidadas como traidoras da cultura, sobretudo quando o acesso à cultura como direito de todo o ser humano tem, assim, servido para justificar a opressão e as práticas que impedem o acesso e o exercício de direitos, como é o caso de práticas e imposições que levam as mulheres moçambicanas a serem submissas ao poder masculino-patrilarcal-sexista.

São práticas que permanecem ocultas ou mesmo naturalizadas e preservadas ao nível do poder político que necessita, num momento de *déficit* democrático, como o que hoje se vive em Moçambique, de manipular a cultura numa estratégia que pretende ser de inclusão, mas que, manifestamente, se revela como forma de imposição de um modelo cultural e político, também ele total e totalitário. Portanto, um discurso essencialista que tem o seu enraizamento nas redes de parentesco.

Esse modelo imposto permite-nos fazer algumas considerações face ao processo da maternidade que muitas mulheres estudantes têm vivenciado como barreira, ao longo da graduação. Como nos referimos anteriormente, diferentes papéis foram pré-estabelecidos para homens e mulheres com centralidade na importância da família patriarcal e papéis definidos na hierarquia das relações sociais, portanto, sem levar em consideração que a maternidade traz à luz desafios na vida das mulheres, mediados pela pressão da sociedade, a partir de determinados modelos culturais que rotulam ser mulher, como se pode compreender a partir das verbalizações das estudantes:

P5: Tive duas colegas que desistiram por terem engravidado. Ficou difícil cuidar dos filhos ainda mais a estudar e sem ajuda dos familiares e do pai do bebê; e outras por não terem pago matrícula. Não conseguiram dinheiro para isso.

P11: Conheço uma colega que desistiu porque ficou grávida. Ela não conseguia estudar. Foi expulsa de casa pelo pai e o moço não assumiu a gravidez. Foi muito triste.

P12: Eu tive que parar para poder trabalhar, porque vivia muito distante. Era muito difícil para mim o percurso casa-escola-trabalho e precisava de dinheiro para custear as despesas do curso. A experiência de morar longe foi bem difícil para mim. Não conseguia chegar a tempo na faculdade e perdia algumas aulas. Depois engravidei e vivo com o meu marido agora. Faz três anos que parei e a ideia era retornar este ano, só que por causa da covid-19 perdi emprego e tive que adiar, apesar de ter me mudado de casa e estar mais perto da cidade.

P22: Como eu vivo no distrito da Manhica, longe da faculdade, saía de casa muito cedo. Do 2º e 4º ano, como entrávamos de manhã, acordava a 1h e 50 min da madrugada, para apanhar comboio das 3h e 15 min. [...] chegava a casa às 21h. Tudo precisava de sacrifício, porque tinha atividades domésticas. Sou esposa e mãe de 2 filhos, o que torna mais difícil ainda o percurso acadêmico. Eu andava cansada e só conseguia ler no chapa. Poucas vezes em casa; ainda mais sendo esposa e mãe.

Essas narrativas evidenciam que a universidade, no contexto de suas políticas para a equidade de gênero, precisa compreender e tomar sempre em consideração que a maternidade envolve um conjunto de significados sociais e subjetivos que orientam as relações afetivas, econômicas e culturais entre os gêneros. Porquanto, analisando o discurso das estudantes mães e de suas colegas, a maternidade é um dilema para elas, já que, nas responsabilidades parentais, ainda são elas as mais sobrecarregadas.

Compreende-se, igualmente, a partir do discurso das estudantes, que na divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres, estas são as principais responsáveis pelo cuidado com os filhos, o que as mantém restritas à esfera doméstica, dependentes dos homens. Esses fatores fazem com que muitas mulheres acabem abandonando ou adiando os estudos por conta da maternidade e retomando mais tarde, quando conseguem ou não, seja pela falta de suporte familiar, questões econômicas, culturais ou outros motivos, portanto, revelando-se uma grande barreira e desvantagem enfrentadas pelas mulheres no contexto universitário.

Essa interrupção nos estudos e retorno, quando acontece, se dá com muitas dificuldades. Por exemplo, para a retomada aos estudos, caso aconteça, a mulher necessita, geralmente, de uma rede de apoio à sua volta, sobretudo no cuidado com a criança, sendo fundamental a presença do pai, de familiares ou outra pessoa com quem possa dividir esse cuidado.

Portanto, a maternidade é uma questão social que precisa ser discutida na ciência, na escola, na família e mais amplamente pela sociedade, na medida em que perpassa diferentes espaços sociais, incluindo a universidade. Ser mulher, tornar-se mãe ao longo

do percurso acadêmico produz impactos e desafios na vida da estudante, e da sua criança, já que é preciso articular os estudos com o tempo dos/as filhos/as e dos demais afazeres cotidianos domésticos.

Por outro lado, compreendemos, a partir do discurso das estudantes e da literatura existente, que em Moçambique existem várias construções sociais que envolvem as mulheres em torno do estereotípico da "mãe rainha do lar" que possui dedicação exclusiva às crianças tanto pelo viés da cultura, da família – mais incisivamente no meio rural, embora persistam os mesmos estereótipos no ambiente urbano -, quanto do próprio contexto universitário

Já dizia Simone de Beauvoir (1980, v. 2, p. 9), na sua célebre frase, extraída da obra *O segundo sexo*: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico 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 o feminino".

O processo de naturalização da mulher, iniciado com a descoberta do sexo genital, a aprisiona a uma suposta biologia determinista da forma de ser e agir feminino e precisa ser problematizado. Afinal, a biologia não é suficiente para dar uma resposta à pergunta: "por que a mulher é o outro? Trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea" (BEAUVOIR, 1980, v. 2, p. 57).

Com base nessa colocação, entendemos que as mulheres não nascem submissas e passivas. Elas incorporam a ideologia expressa, historicamente, pelos interesses da classe dominante. Ser humano há que goste de ser violentado na sua condição social, de ser explorado e submisso.

A cultura é, portanto, uma das componentes centrais para a análise do patriarcado enquanto estrutura e prática da dominação, isto é, pela cultura se legitima e se controlam as hierarquias de gênero. A cultura patriarcal é um sistema material e simbólico que implica controlo e violência e que tem que ver diretamente com a ordem de gênero. Como diria Foucault (1996), o poder atua, assim, pela "obediência" consentida, pelo controlo da ação do outro, tendo em conta os contextos em que se reproduzem, as estratégias e as respostas que são dadas pelo dominado, ou seja, para dominar, são desencadeados mecanismos que levam o sujeito a submeter-se ao seu estatuto de subordinado ou não.

Embora o sujeito não seja passivo, participe e é instrumento da dominação, ao mesmo tempo que pode despoletar elementos de *contrapoder* e de resistência, que obrigam o dominador a negociar e a adaptar-se sem que haja mudança na estrutura de

poder; ao serem pensadas políticas de acesso e permanência da mulher no ES, deveriam ser contempladas questões socioeconômicas, étnicas/raciais, culturais e de gênero que atravessam a trajetória de vida das estudantes que são mães.

Essas políticas de acesso e de assistência estudantil devem ir na direção do que Uripia e Sampaio (2009, p. 164) chamam de "ações facilitadoras da permanência dos estudantes" que não podem deixar de "incluir e reconhecer as mulheres como grupo social em desvantagem de permanência ou de desempenho, quando na condição de mães". Esses aspectos, parafraseando as autoras, são fundamentais para a inclusão de pautas voltadas para o conjunto da população feminina e possam, portanto, contribuir para dar visibilidade às demandas das estudantes mães ou que se tornam mães no percurso acadêmico.

Outra questão correlata tem a ver com o nível de respeitabilidade às estudantes mães ou que se tornam mães durante a graduação, na medida em que nos deparamos com narrativas que dão conta de se encarar a gravidez como um "acidente que não poderia ter acontecido" de tal sorte que a estudante se sente desconfortável pela situação. Assim, além de ter que cuidar, muitas vezes, sozinha da gravidez ou da criança, a mulher é vista como culpada por uma situação da qual não tem responsabilidade exclusiva.

P20: Algumas colegas desistiram por vários motivos. Exemplo de assédio e muitas de nós passamos essa experiência, particularmente durante o estágio. Mas acabamos não falando por medo. Outras desistem por questões familiares, pois não conseguem conciliar os estudos com problemas domésticos. A mulher é sobrecarregada. Ela cuida da casa, dos filhos, caso seja casada, dos irmãos e da casa.

P35: (...)Incentivar as mulheres a estudar e não desistir em nenhuma circunstância, mesmo estando grávida, porque alguns docentes discriminam as colegas que engravidam, ora dizem estar decepcionados com elas, não lhes dirigem palavra na sala de aulas e acabam desistindo. Isso acontece por parte de nossos colegas também, dizem que nossa função é ficar em casa, cuidar das crianças e não vamos concluir os estudos, porque ficaremos grávidas.

As mulheres, sobretudo no meio rural, como no caso das estudantes entrevistadas, apontaram para o julgamento que têm passado por não estarem em casa cumprindo com as suas "obrigações naturais" tomadas como de sua natureza, donas de casa, mães, cuidadoras em tempo integral, além do preconceito vivenciado nos demais espaços, incluindo a universidade, portanto, marcas de uma sociedade machista, sexista que fixou

o papel da mulher como mãe, cuidadora (de idosos, tios/as da família, dos pais, crianças), devendo circunscrever suas atividades apenas ao ambiente doméstico. Mesmo quando o homem e a mulher são da mesma casa, frequentando o mesmo espaço universitário, a mulher acaba por vivenciar mais implicações no processo da sua formação, especialmente quando se trata da conciliação de papéis:

P8: Essa é uma questão que vou responder com muito gosto (entre risadas e satisfação). Ainda bem que meu irmão está aqui ao lado. Nós dois estudamos e fazemos o mesmo curso, na mesma faculdade, mas ao acordamos de manhã, eu tinha que fazer trabalho doméstico ou preparar algo para comermos e irmos à escola, mas para ele a exigência não é a mesma. Ele não precisa fazer nada. Então, tem essa questão, não sei se seria desvantagem. Quando eu tenho um trabalho, ao chegar a casa, primeiro tenho de cozinhar e realizar outras tarefas de casa. Se eu não fizer isso, a mamã vai falar (ou seja, zangar-se com ela) e não posso reclamar. Mas deveria existir uma igualdade, tanto para as mulheres quanto para os homens.

Como se pode depreender a partir dessa verbalização, o imaginário sociocultural da família, da comunidade e até mesmo do local onde essas mulheres frequentam o ES em torno da maternidade, sobretudo as mulheres estudantes mães, é consistente que, "não obstante as dificuldades que aparecem no processo de tornar-se mãe" (URPIA; SAMPAIO, 2011, p. 156), estas são invisibilizadas ou minimizadas em função de se pensar as mulheres como detentoras e/ou possuidoras de uma essência feminina que as orienta, naturalmente, para as necessidades de seus filhos e da casa.

Portanto, a ideologia patriarcal inculcada no processo de socialização primária das pessoas, homens e mulheres, como a mulher deve se casar, ir para o lar, cuidar de filhos e do marido, sobretudo quando elas mesmas afirmam que estudar não é para elas ou é a própria família a negar-lhes esse direito; os seus discursos revelam questões de ordem da falta de autoconfiança, ao relatarem o que pensavam da universidade antes de seu ingresso e mesmo depois que passaram a frequentar o ES.

Outra barreira que dificulta o acesso e a permanência de mulheres no ES é o assédio¹⁴⁹ sexual apontado pelas estudantes e levava à evasão de muitas. Fazendo menção

¹⁴⁹ A EGUEM (2019) refere que dentro do espaço universitário da UEM o assédio, além do sexual, manifesta-se, igualmente, em abuso moral, laboral e pode-se verificar tanto na relação hierárquica entre os superiores e subalternos, como entre docentes, corpo técnico administrativo e estudantes, tendo sempre como objetivo inculcar no outro um sentimento de exclusão, através da humilhação e degradação humana da pessoa que é vitimizada.

a essa barreira, em particular, a EGUEM (2019)¹⁵⁰, refere que o assédio sexual na UEM se manifesta em casos explícitos de trocas de favores caracterizados por atribuição de notas positivas e favores sexuais. Portanto, um problema existente naquele espaço acadêmico e não só, porém, muitas vezes, silenciado devido ao medo por parte das estudantes/denunciante e até mesmo falta do acúmulo de provas para que a justiça seja feita.

Essas barreiras enfrentadas pelas estudantes mostram que para a maior parte das mulheres e do alunado de baixa renda conquistar uma vaga na universidade é somente o primeiro dado e que o maior problema não está na aprendizagem, mas nas barreiras/dificuldades de se manter na universidade, por conta dos gastos necessários que surgem ao iniciar o seu percurso universitário (livros, transporte, alimentação, moradia, matrícula, etc.), aliado à ausência da família, no caso de estudantes que são obrigados a se deslocar de suas províncias/distritos para morarem perto da sua faculdade; a conciliação maternidade-vida acadêmica-atividades domésticas; assédio sexual, etc. Ou seja, as narrativas das estudantes indicam que, após a aprovação nos exames de admissão, iniciam outras batalhas mais árduas para permanecer e ter sucesso no ES, que se circunscrevem nos níveis simbólico, material, pedagógico, social, cultural, psicológico, etc.

Em decorrência desses fatores/barreiras, essas estudantes são condenadas à evasão, ou não conseguem alcançar o aproveitamento necessário para transitar de nível, assim como para manter a bolsa, caso tenham, ou mesmo para conseguir uma. Além disso, nessas condições, o que dizer dessas estudantes quanto à obtenção de bolsa por mérito, por exemplo? Portanto, não basta que a IES fale, nominalmente, de democratização de acesso sem observar a quem se destina essa democratização; quais condições a serem criadas e possam alcançar a todos e todas; como ela pode ser efetiva e inclusiva, etc.

Lembramos, aqui, que além de expectativas e ideias sobre o mundo universitário, muitos/as estudantes chegam à universidade com dúvidas e apreensões sobre as dificuldades que poderão enfrentar para se manter no ES, sobretudo aqueles/as que estão muito longe de casa, sem recursos para arcar com as despesas exigidas pelo percurso acadêmico. Portanto, a permanência de estudantes das camadas desfavorecidas, mais

¹⁵⁰ É nesse contexto que, em julho 2022, a UEM aprova o regulamento sobre o assédio, visando a prevenção e combate às normas de conduta e atuações que vão na direção oposta de um ambiente de humanização integral da pessoa humana. Portanto, esse regulamento entra em vigor a partir de dezembro de 2022.

incisivamente as mulheres, na universidade é difícil e marcada por uma série de ajustes e ações práticas empreendidas por eles/as e suas famílias em resposta às diversas barreiras que vão surgindo ao longo do percurso.

O próprio discurso das mulheres entrevistadas revela que há ausência de uma estrutura de apoio às estudantes mães no espaço universitário. As estudantes mães, muitas vezes, carecem de apoio emocional familiar e recusa da paternidade por parte do pai da criança, dos professores /universidade/colegas, o que as leva a desdobrar-se entre cumprir com os encargos da sua formação e de todas as responsabilidades advindas com a maternidade e criação da criança.

Aqui reside um dos efeitos mais paradoxais do processo definido como democratização de acesso, portanto, a descoberta por parte dos/as novos/as beneficiários/marginalizados/as de que não basta apenas ter acesso ao ES para ter sucesso nele, e que não é suficiente ter sucesso para aceder às posições sociais de maior prestígio. De igual modo, percebe-se a lógica pedagógica da IES que suplantou no imaginário de estudantes a ideia da responsabilidade pessoal e coletiva, que leva a culpar a vítima.

Destacamos, igualmente, as limitações colocadas pelas responsabilidades familiares acrescidas: o fato de serem estudantes, mães e ainda terem que assumir tarefas domésticas pelo fato de serem mulheres devido a fatores culturais, cuidar de seus filhos e da casa e conciliar o peso das atividades da vida familiar com a vida acadêmica e, por vezes, profissional.

Portanto, a IES deve tomar em considerar em suas ações políticas que as estudantes mães ou que se tornam mães ao longo do processo da sua formação inicial, enfrentam grandes desafios e barreiras que começam na gravidez e se intensificam com a chegada da criança. O seu aproveitamento nas disciplinas fica comprometido, o seu rendimento fica abaixo do exigido pela universidade, ao tentar conciliar o cuidar de si, do bebê e ter que lidar com as preocupações da vida acadêmica.

Esses desafios e exigências das estudantes mães alongam-se ao percurso da vida cotidiana doméstica, portanto, colocando-as em um grande dilema que pode ser amenizado se houver cumplicidade entre as relações familiares, relacionamento com docentes e colegas. Então, esse seria o momento de a universidade oferecer uma assistência estudantil direcionada a essas mães, com vistas a atender às suas necessidades educacionais, psicológicas e emocionais, ou seja, é o momento de a universidade adequar-se ao novo perfil de estudantes que adentra seus espaços e não ao contrário.

Portanto, mesmo que haja políticas que visem à equidade de gênero e redução de assimetrias regionais, étnicos/raciais, essas políticas podem se revelar ineficazes pelo fato dos progressos conquistados pelas mulheres serem acompanhadas de posições que, com base no relativismo, nos direitos culturais das comunidades e na necessidade de preservar, através da “imobilização”, uma “ordem cultural ancestral” (OSÓRIO; SILVA, 2018, p. 160) que defendem, em última instância, a manutenção de formas brutais de discriminação das mulheres.

4.7. Os intrusos no ensino superior: desigualdades regionais e étnicas na democratização de acesso

Em Moçambique, a discriminação étnica¹⁵¹ tem raízes históricas profundas e variadas, destacando, dentre outras, a presença europeia. Autores moçambicanos que se dedicam ao estudo das relações étnicas (CHICHAVA, 2008; MABONGO, 2015; LAVIEQUE, 2020, dentre outros) sustentam que para melhor explorar, o colonialismo estimulou, no seu transcurso, a discriminação étnica, racial e religiosa, acompanhada de desenvolvimento regional desigual. Como consequência, a região sul de Moçambique (sobretudo a capital Maputo) foi a mais privilegiada e com superioridade significativa se comparada com as regiões centro e norte; haja vista tenha sido onde o aparato colonial teve maior concentração, maior volume de investimentos.

As desigualdades regionais observadas em Moçambique constituem-se como algo manifesto na dinâmica das relações socioétnicas e, atuando como ideologia, tentam legitimar e naturalizar predisposições e diferenças hierarquizadas, coletivas e/ou individuais entre os grupos sociais ou étnicos. Essa negação faz parte e sobretudo dos fundamentos políticos e da elite negra moçambicana, cujo principal objetivo é a sua reprodução e manutenção. Por isso mesmo, a opção pela expansão do ES serviu, como referem Noa (2011), Rosário (2013), para legitimar uma escolha indisfarçável e restrita

¹⁵¹ Em Moçambique existem 20 núcleos étnicos com os seus respectivos subgrupos que se identificam de modo diferente, mas em sua unidade formam a moçambicanidade político-cultural (BASILIO, 2010). De acordo com este autor, cada núcleo possui características específicas, sua cultura e tradição bem diferenciada, ou seja, sua própria identidade caracterizada pelo modo de ser, de educação, de organização e formas de relacionamento. Assim temos os seguintes grupos e subgrupos étnicos: Maconde, Yao, Makua, Lomwé, Koti, Nyanja, Sena, Chuabo, Loló, Podzo, Chewa, Zimba, Nguni, Chikunda, Nsenga, Tawara, Nyungwe, Thonga, Bargwe, Manyika, Teve, Shona, Ndau, Danda, Hlenguwe, Shangana, Tsonga, Tswa, Gwambe, Chopi, Lenge e Ronga.

motivação política, assim como para respaldar iniciativas em que os interesses mercadológicos e particulares se sobrepõem a um sentido genuíno de colocar o conhecimento como uma ferramenta fundamental.

Nesse sentido, o contexto político do discurso da expansão da educação (em particular do ES) resulta da reestruturação do Estado Moçambicano no pós-guerra civil que durou 16 anos e da adoção do multipartidarismo, no começo da década de 1990, que culminou na realização das primeiras eleições presidenciais e legislativas, devendo seguir as novas condições sociopolíticas. De acordo com Mazula (1995), Basílio (2010), Rosário (2013) e Noa (2011) essa reestruturação passava não só da expansão da rede educacional como também do papel do Estado no desenvolvimento econômico de todo o território nacional, porquanto, a opinião pública ecoava de todos os quadrantes e, como diria Rosário, "com vozes de volume elevado".

De acordo com Rosário (2013), para que a expansão do ES acontecesse houve questionamentos, um debate aceso, longo, que se impunha para a necessidade de repensar a titularidade das IES¹⁵², incluindo a questão da expansão, sobretudo porque o Estado admitia as suas fraquezas e as questões levantadas pelas vozes reivindicatórias que marcavam a conflitualidade sobre a democratização de acesso, porém, até então, essa questão não constava nas prioridades da agenda governamental. Portanto, diversos entendimentos foram colocados: "a exclusão de partes de Moçambique, que vinham a agravar conflitos latentes e reacender algumas vozes que justificavam a guerra civil como resultado de problemas fundamentalmente internos; as assimetrias regionais" (idem, p. 36).

Para responder a essas vozes reivindicatórias e discordantes, a UEM, considerada universidade nacional, foi vista pelo partido FRELIMO como a que poderia resolver o problema da expansão, abrindo vários campi em todo o país. Lentamente, essa proposta foi sendo implementada e seguida com a criação, não de universidades, mas de institutos superiores politécnicos. Não sendo funcional essa estratégia devido às pressões da sociedade civil e de outros partidos, Langa (2012), Rosário (2013), Taimo (2010) referem que o Estado começou a licenciar IES privadas, assim como ocorre a abertura de

¹⁵² No transcurso de partido único (FRELIMO), a universidade desempenhava um papel claramente definido em função das opções ideológicas, políticas e estratégicas que o Estado moçambicano adoptou, logo após a independência do país. De acordo com Mário et al (2003), Rosário (2013) as outras duas IES públicas criadas depois da UEM, (UP e ISRI) por muito tempo foram tratadas como subordinadas da primeira e serviam como alternativa vocacional para os setores que os criaram, respectivamente, Ministério da Educação e Cultura e Ministério dos Negócios estrangeiros.

delegações de ES público, de modo desregulado, violando a própria lei que as cria (Lei 1/93)¹⁵³, quer seja nas outras versões: 5/2003, 27/2008, onde estavam estabelecidos todos os critérios de sua criação e funcionamento.

Posto isso, parece evidente que as práticas excludentes de carácter racista que vigoraram abertamente no sistema colonial, propalando a separação dos brancos e dos indígenas com base na cor da pele, dos grupos étnicos (considerando as três regiões de Moçambique: norte, centro e sul), que colocavam a mulher no espaço doméstico, engendrando o racismo estrutural e institucional, organizando as relações entre a população branca e os demais grupos, persistiram até 1975, mas, infelizmente, depois da independência abriu-se um caminho para novas modalidades de exclusão. Aqui, não é mais e somente a cor da pele que prepondera, mas a proveniência étnica, a ideologia política dominante, assim como o saldo bancário das famílias, mais precisamente a elite negra moçambicana herdeira dos europeus.

Além disso, a região sul do país segue privilegiada, sendo o exemplo mais elucidado a existência de mais IES e, conseqüentemente, com a maior taxa da população escolarizada e com ES. Para (LAVIEQUE, 2020, p. 229) os moçambicanos da região sul (sobretudo a elite) "estabeleceram, no seu imaginário, uma fronteira geográfica através do rio Save, conduzindo actos para evitar que o poder de direcção fosse exercido a norte daquele rio."

Na mesma direcção, Chichava (2008), Mabongo (2015) denunciando a discriminação étnica em Moçambique, referem que os cidadãos naturais da região sul têm sido colocados em postos de chefia e de prestígio nas regiões centro-norte como se os naturais das duas regiões fossem desprovidos de conhecimento e inteligência para ocuparem esses lugares de decisão. Para os autores, nessas condições floresceu o nepotismo e acentuada discriminação étnica, em que os moçambicanos da região sul se tornariam em novos colonizadores do centro e norte do país, o que, por sua vez, afeta negativamente na distribuição das políticas públicas em todas as vertentes.

Esse pensamento evidencia que a região sul do país e suas etnias assume uma questão política e de poder sobre os outros grupos étnicos. Portanto, uma clara

¹⁵³ A Lei 1/93 estabelece que, numa primeira fase, autoriza a criação e, numa segunda etapa, permite a entrada em funcionamento das IES observadas condições das instalações, laboratórios, equipamentos, bibliotecas, laboratórios, número mínimo de docentes a tempo integral e respectivos graus, sistema de comunicação, sistema de transferência de conhecimentos e informação.

discriminação étnica manifesta na exclusão social, desigualdades econômicas e a consequente marginalização do outro, etc.

Dentro desse contexto, as mulheres provenientes das regiões rurais do centro e norte do país sofrem uma dupla exclusão, na medida em que etnia, cultura, gênero e classe têm-se mostrado como mecanismos que interferem e interditam a sua ascensão social e, como consequência, mostram que "a conversão do diploma em renda também é feita de modo desigual, da mesma forma que o racismo é estruturante na estratificação social" (CORDEIRO, 2017, p. 222) e, no caso moçambicano, a etnia, sobretudo, disso se encarrega. As desigualdades sociais têm um rosto peculiar, em Moçambique, na distribuição de recursos e oportunidades para o alcance dos direitos sociais, como a educação, segurança pública, acesso à terra, saúde, mercado de trabalho. As mulheres são as mais afetadas, mulheres negras e mais incisivamente as provenientes de regiões rurais.

Portanto, enfatizamos a importância de falar das desigualdades regionais e/ou étnicas em Moçambique, na medida em que são consequência de problemas sociopolíticos que têm merecido pouca atenção por parte dos/as intelectuais e pesquisadores/as, ou mesmo abafados, negligenciados e mal resolvidos no país¹⁵⁴. Dentro da academia, a produção sobre gênero e ES em Moçambique tende a considerar a visão de melhora da escola pública, da inclusão, equidade sem fazer menção à questão étnica/racial que tende à reprodução das desigualdades de acesso no ES marcadas por trajetórias de vida diferenciadas imbuídas de pobreza, desigualdades étnicas/raciais, pobreza, machismo, sexismo.

Há uma grande relutância nos âmbitos políticos e acadêmico quanto ao reconhecimento e discussão da temática étnica, em razão de uma política ideológica da democracia étnica. O outro mecanismo pauta-se numa forte consideração de que os desequilíbrios regionais /étnicos vividos em Moçambique seriam explicados única e exclusivamente por relações classistas e não, igualmente, por relações étnicas/raciais.

Cabe à academia e à intelectualidade moçambicana questionar a eficácia das políticas sociais, assim como os fatores de sua distribuição desigual. Por exemplo, dados fornecidos pelo INE (2017) indicam que Moçambique possui 28.861.863 habitantes, distribuídos da seguinte forma: região norte com 10.302.121 habitantes, o que equivale a

¹⁵⁴ De acordo com Lavieque (2021), os conflitos étnicos são antes de mais políticos e o Estado precisa resolvê-los, com vistas a promover o desenvolvimento global no país, reduzir os desequilíbrios regionais, do mesmo modo que os atores políticos devem ser capazes de ir além da sua etnia, pois só assim deixara de prevalecer a exclusão social e a marginalização dos demais grupos .

35,7% de toda a população do país; a região centro possui 12.007.996 habitantes, o que corresponde a 41,6% e, por fim, a região sul possui 6.551.746 habitantes, o que corresponde a 22,7% da população moçambicana. Com base nesses dados percebe que a região norte é a mais populosa do país e, entretanto, é a que tem menos participação no ES com uma fatia de somente 13,6%. Por sua vez, a região centro tem uma participação de 30,8% no ES, embora seja a segunda região mais populosa do país. Portanto, a região sul é a mais privilegiada e a que mais se beneficia do ES com pouco mais de 55,6% do total da população estudantil no ES.

Esses dados caminham na direção de evidenciar que o plasmado na PNE e PEES, como a diminuição de disparidades quanto ao gênero, região geográfica, zonas rurais e urbanas, assim como a grupos étnicos e linguísticos, não passa de um discurso político do dia, pois ainda se assiste a uma disparidade regional e étnica bastante significativa, avassaladora e, portanto, sem um sistema de assistência financeiro efetivo, equitativo direcionado para que estudantes oriundos de famílias pobres não sejam impedidos de participar no ES por dificuldades financeiras, regionais e étnicas.

A negação da discriminação étnica/racial sofrida nas regiões centro e norte do país resvala nas relações interpessoais desiguais, institucionais, assim como reproduzem a exclusão e seus produtores de assimetrias étnicas em nome do discurso da unidade nacional. Com isso não estamos a negar a importância da unidade nacional, mas estamos na direção de indicar que ela deve ser acompanhada de justiça social para todas as regiões do território moçambicano. É dentro desse contexto que Gómez (1999), Cabaço (1997) e Mazula (1995) afirmam que o discurso de identidade nacional pode ser classificado como um discurso puramente político, caso não tome em consideração a existência de várias etnias que se constroem em todo o território nacional.

Por isso, os problemas étnicos vivenciados na sociedade moçambicana são, até hoje, difíceis de serem legitimados como existentes e temas que merecem ser estudados no espaço da universidade, porquanto, ela é cooptada pelo poder político existente. Há uma negação de exclusão/segregação étnica em razão de uma política ideológica e acadêmica da unidade nacional e, portanto, um só povo; a segunda razão é a consideração de que as desigualdades sociais seriam explicadas única e exclusivamente por relações classistas, econômicas e não, também, por relações étnicas.

Desse modo, as análises teóricas e políticas de democratização do ES, de gênero, classe, no contexto moçambicano que começa a discutir e a implementar, muito recentemente, as medidas de ações afirmativas de acesso e permanência das pessoas do

centro e norte do país na universidade, devem ser imbricadas nas teias de poder, nas contradições das formas de dominação étnica/racial, nas resistências dos sujeitos e aos jogos simbólicos e materiais da sociedade.

Portanto, não podemos deixar de reconhecer que a nova política de educação e seus planos estratégicos quebra um ciclo de desvantagens socioétnicas de pertencimento regional, de classe (em parte quando as meninas e mulheres do centro e norte daquelas regiões do país são as que mais se beneficiam da assistência estudantil em detrimento das do sul), que reproduzem, desde a sua gênese em 1962, período que beneficiava somente à elite branca colonial, legitimando, portanto, uma estratificação social que tem gênero, etnia/raça e classe. Com a independência do país, em 1975, para além de servir somente à elite branca, passa a beneficiar, também, à elite negra moçambicana surgida na época colonial e detentora do poder político e econômico.

O próprio discurso das estudantes entrevistadas evidencia que a atribuição de bolsas de estudo a mulheres provenientes da região centro e norte do país é importante, na medida em que promove a inclusão, o acesso e a permanência a grupos e/ou etnias historicamente excluídos da educação superior. Esse discurso também está plasmado na política do ES e seus planos estratégicos ao direcionar as ações das IES, os quais enfatizam a democratização e a equidade de acesso, reduzir as assimetrias regionais, permitir o acesso através de atribuição de bolsas de estudos (sobretudo às mulheres), portanto, visto como algo positivo que visa efetivar os objetivos e os princípios institucionais.

Nessa conjuntura, as IES e o governo entendem que as bolsas de estudo atribuídas às mulheres com maior foco naquelas provenientes de regiões rurais e a todos/as estudantes, no geral, permitir mais acesso a estudantes oriundos das províncias do centro e norte do país compreendem estratégias ou ações para a correção, maximização de desigualdades e garantia de direitos no combate ao racismo e preconceito étnico, regional e de gênero através do acesso ao ES.

Logo, o argumento e/ou a implementação da cota social de 5% pelo CECAGE, para estudantes provenientes das outras províncias do centro e norte dentro da UEM, parece ser utilizado como alternativa em relação às cotas regionais/étnicas, pressupondo a ideia de uma aceitação da exclusão étnica pela via de um reconhecimento exclusivo da universidade pública (em particular a UEM tida como IES mãe e, por isso, pioneira nessa cota social), precária ou da pobreza, mantendo, desse modo, uma tradição desestabilizada politicamente no país.

Além disso, a introdução dessa cota de 5% revela-se importante no processo de mudança social na universidade, na medida em que passa a ampliar suas possibilidades de justiça social e seus mecanismos pedagógicos, ainda que bastante restrita e limitada, acerca dos grupos étnicos do centro e norte do país, em especial para as mulheres que têm sofrido uma dupla exclusão e discriminação.

Por um lado, na questão de assimetrias regionais/étnicas há ainda muito a ser feito pela universidade, ou mesmo pela sociedade, no geral, que deve considerar, em suas ações políticas, a produção de mudanças e simetrias étnicas/regionais, simétricas de gênero e de sexo, ao explicitar o processo discriminatório étnico, para além da pobreza que sub-representa o acesso de mulheres e homens das regiões rurais, centro e norte do país. Dentro desse contexto, sugerimos que a correção contínua e *feedback* dariam a tônica das consequências positivas das ações afirmativas no ES.

Essa consideração reitera a dimensão articulada das opressões produtoras de desigualdades de classe, de gênero e de raça/étnica enunciada por Hall e Sovik (2008), na medida em que aponta para a importância política da redistribuição material e do reconhecimento simbólico de vetores políticos de superação das desigualdades provenientes da desqualificação social das diferenças dos sujeitos na sua coletividade.

Por outro lado, compreendemos que o discurso veiculado no documento Estratégia de Gênero da UEM é um caminho possível e democrático de maximizar as *chances* reais de acesso ao ES com o incremento de uma mudança pedagógica, coletiva e social contra mecanismos de exclusão vivenciados pelas mulheres, pelos homens do centro e norte do país, já que alcançaria grupos étnicos ou sociais marcados pela pobreza, pelo machismo, sexismo e pela pauperização social e cultural, portanto, condições que impedem o acesso e permanência na universidade. Nesse sentido, a ação afirmativa que permite a presença de estudantes oriundos de centro e norte do país e das mulheres, em particular, cumpre a função social e pedagógica de ressignificar padrões sociais dos indivíduos e da própria sociedade, assim como da redistribuição de espaços sub-representados em classe, etnia/raça, gênero, campo, rural/urbano, como é o caso da universidade.

Portanto, ao privilegiarmos, nesta tese, a interseção gênero - etnia/raça - classe no processo de definição de políticas de democratização de acesso ao ES é um modo de demonstrar que esses atravessamentos, parafraseando Santos (2014)¹⁵⁵, estão no cerne do

¹⁵⁵ Efetuamos algumas adaptações do pensamento do autor para o contexto moçambicano, porquanto Sérgio Pereira dos Santos (2014) na sua tese de doutorado enfocou a análise da relação raça e classe no Brasil,

conjunto das trajetórias de estudantes, com foco nas mulheres rurais em todas as classes sociais. Por outro lado, o discurso contrário às políticas da igualdade de gênero, de classe, região e étnica protege o que está por detrás da "distribuição desigual de direitos, de justiça social e de uma cidadania plena no acesso à universidade e às chances sociais que tal caminho possibilita" (idem, p. 289) às mulheres rurais como sujeitos historicamente excluídos ou sub-representados no ES. Ademais, a questão da desigualdade étnica/racial não deve ser camuflada de regional, mas, sim, incorporada, estudada como elemento central, real nos debates da promoção de igualdade de gênero, igualdade no acesso ao ES e de uma sociedade mais justa e igualitária e com mais cidadania plena das mulheres.

Como dissemos acima, há um outro aspecto evidenciado nas verbalizações das autoras da nossa pesquisa que diz respeito à segregação sexual nos cursos ofertados nas IES, que afeta a participação das mulheres nas matrículas em áreas específicas de Ciências da Natureza, Engenharia, Agricultura e Saúde (CNEAS), conforme apresentado nas próximas linhas.

4.8. Gênero na distribuição do ensino superior em Moçambique

Das 62 mulheres entrevistadas apenas 13 (sendo uma no curso de engenharia informática; 5 na geologia marinha, uma na engenharia mecânica, 6 na medicina) estavam inscritas nas CNEAS, o que revela o carácter segregacionista/sexista da universidade. A segregação de sexo por campo de estudo deve-se à força cultural duradoira da ideologia essencialista de gênero, que define espaços e papéis de mulheres e homens na sociedade ou seja, crenças culturais baseadas em diferenças de gênero fundamentais e inatas, como se pode perceber nas verbalizações das nossas mulheres entrevistadas:

P8: Escolhi o curso de engenharia informática como segunda opção. Aconteceu uma coisa estranha, eu não concordei com a nota que tive no exame de admissão e parece que as notas estavam trocadas. Minha primeira opção era Engenharia Civil. No início eu nem aceitava me inscrever, mas algumas pessoas aconselharam-me a fazer esse curso e ca estou. Mas acabei tendo uma paixão pelo curso. Embora os colegas tendem a menosprezar as mulheres, por achar que a mulher não pode, que este tipo de curso é para homens. Por exemplo, se um

tendo como pano de fundo o modelo de cotas adotadas especificamente pela Universidade Federal do Espírito Santo, apontando a limitação da classe social no processo compreensivo da existência do racismo na vida dos afro-brasileiros que sofrem racismo.

menino e uma menina tirassem 10 valores, dizem que para a menina esta é boa nota para ela, mas para o menino deveria ter se esforçado mais.

P10: Escolhi o curso de Engenharia Mecânica porque sempre gostei de conhecer máquinas, como elas funcionam. Então, pesquisando, para além de conversar com algumas pessoas que estavam a fazer o curso, soube que teria mais conhecimentos para sanar as minhas dúvidas. Mas sofri algum preconceito dentro da família por ter escolhido este curso. Por exemplo, a primeira vez que eu não consegui ingressar disseram que eu não conseguiria, porque era curso para homens, se calhar o melhor era fazer outro curso mais feminino, como direito, contabilidade, economia, enfim, coisas que têm a ver com mulheres. Mas como os meus pais e irmãos me apoiaram, acabei insistindo a segunda vez e consegui. O curso tem mais homens que mulheres, provavelmente por causa do preconceito e elas acabam escolhendo uma das opções escolhida pelos familiares ou por temerem o grau de dificuldade que possa vir a surgir ao longo do curso.

P12: Bom, eu escolhi a área de estudo que mais sabia, português e história para poder ingressar no curso de Administração Pública e também por influência da família. Eu não entendia muito matemática ainda mais fazer exame de admissão.

P13: (...)Então, eu acabei me apaixonando por geologia de minas. Sofri muito preconceito por ter estar a cursar Geologia Marinha por parte da escola, por alguns conhecidos, familiares, dizendo o curso é de homens. Mas medicina, direito sim. Mas meus pais sempre me incentivaram na minha escolha.

P30: Pensei que fosse difícil, principalmente a UEM, que é necessário, principalmente por eu ser mulher. Sempre me diziam que os homens é que mais ingressam, principalmente nas ciências físicas. O que me deu coragem foi uma reportagem que vi de um grupo de mulheres que estava a fazer engenharia informática e ganhou bolsa de estudos como forma de incentivo, porque muitas não ingressavam no ES. A partir daí disse para mim mesma que não podia parar por aqui, deveria ingressar no ES; também, como minha mãe é licenciada e meu maior apoio decidi seguir o mesmo caminho, cursando Geologia Marinha.

Esse discurso das estudantes sustenta-se naquilo que com frequência se escuta sobre um determinado ambiente não ser para mulheres, naturalizando, desse modo, papéis e espaços para homens e mulheres. A masculinização da ciência e a naturalização dos cursos em masculinos e femininos, ou seja, a dualidade de gênero homem-mulher na ciência, tem por finalidade "garantir a divisão sexual do trabalho" (FALQUET, 2012, p. 146). Porém, a questão não está no combate da dualidade, mas a sua motivação – ideologia da diferença - e outras formas de dominação de inferiorização da mulher.

Por outro lado, o medo, as dificuldades reveladas por essas mulheres na escolha e durante a frequência dos cursos das CNEAS (e levou parte delas à evasão) têm sua centralidade na ideologia dominante em Moçambique, patriarcal-racista-capitalista-sexista, que penetra na consciência da pessoa humana, utilizando-se de mecanismos de naturalização das relações de dominação e exploração gerados pela alienação que, por sua vez, dificulta a ação transformadora. É a mesma alienação que naturaliza a subordinação da mulher, reproduz a subalternidade e subserviência como algo inato e biológico, tal como pontuamos, juntamente com Muinga, Comissário e Munhangane

(2018); Bernardo (2014), Vidal (2017), Kaerberg (2015) e Osório (2007, 2013) no capítulo I.

Vários estudos (CECI, WILLIAMS, BARMET, 2009; CLARLES, BRADLEY, 2009; ECCLES, JACOBS, HARDD, 1990; ELSE-QUEST; HYDE; GOLDSMITH 2006; TAMBE, SOARES, GONÇALVES, 2022) apontam que a ciência e a tecnologia têm a ideologia de quem as domina e em um mundo dividido em classes, raças/etnias e, por isso, o aparato e o desenvolvimento tecnológico estão a serviço da classe dominante e não do grande contingente populacional. Por esse viés, o lugar que se ocupa no contexto do desenvolvimento tecnológico é um espaço de poder e o poder é desde muito tempo masculino. Por outro lado, a força cultural tem se mostrado ser extremamente influente na formação de experiências de vida, expectativas e aspirações, mesmo nas sociedades tidas como igualitárias e mais liberais.

A esse respeito, Lapierre (1994 *apud* ANDRADE, DE BARROS, 2009) refere que as pessoas carregam consigo a herança sociocultural dos diferentes meios nos quais são criadas, educadas, que se reflete na individualidade e com influência inegável sobre o psiquismo. Compreendemos, assim, que as palavras são signos poderosos e exercem influência na construção do mundo social e no modo como ele é vivenciado. Nessa perspectiva, o discurso importante constituinte da personalidade dos sujeitos é o principal vetor do comportamento individual.

Portanto, os signos linguísticos imbuídos de significado dado a *priori*, até que sejam (re)significados, como observam Andrade e Barros (2009), determinam papéis a serem seguidos pelos sujeitos dentro de determinada sociedade. Eles atuam delimitando espaços a serem ocupados por pessoas de cada um dos gêneros, de modo interessado, sem neutralidade e sendo alvos de disputas pelos sujeitos e pelas forças sociais.

Gostaríamos de referir, igualmente, os estudos levados a cabo por Nogueira e Saavedra (2007); Saavedra (2011); Tambe, Costa e Gonçalves (2022), sobre assimetrias de gênero nos cursos de engenharias e ciências no ES. Saavedra indica como hipótese explicativa para a subrepresentação feminina nesses cursos a persistência da sua associação a uma certa masculinidade hegemônica que se manifesta no entedimento dado a priori das dificuldades de ingressar no mercado do trabalho, exposição ao assédio sexual, progressão na carreira.

Nogueira e Saavedra (2007) demonstraram, em seu estudo, que a escolha da profissão por homens/rapazes e mulheres/meninas pode estar relacionada a certas representações da masculinidade ou de feminilidade associadas à profissão do que,

propriamente, ao respectivo sucesso escolar em determinadas áreas científicas. A esse respeito, as autoras salientam a fraca presença feminina nos cursos ligados às CNEAS, que dão acesso a profissões técnicas especializadas.

Resultados semelhantes foram encontrados por Tambe, Costa e Gonçalves (2022), tendo observado que o menor grau de participação de mulheres nos cursos de graduação das CNEAS também pode ser explicado pela urbanização (densidade urbana, disparidades no contexto social da família e bairro) e acesso provincial a infraestrutura (recursos elevados). Desse modo, como o gênero continua sendo um eixo tão central da identidade humana, argumentamos que os sistemas de valores autoexpressivos dessas mulheres tendem a encorajar o desenvolvimento e a representação de afinidades culturalmente masculinas ou femininas na escolha de campo de estudo.

Embora a análise dos nossos registros de dados se refira a um estudo específico do sistema de ES moçambicano, parece ser interessante para um público mais vasto e internacional pensar sobre a igualdade de oportunidades na formação e, especialmente, no que diz respeito às mulheres. A expansão do ES e das matrículas tem gerado um grande debate global sobre o acesso desigual entre as elites e as camadas mais modestas da sociedade (WU, 2009, DING, 2007; PRETORIUS, XUE, 2003; THOMAS, PERNA, 2004; KIM, LEE, 2006; YOGEV, 2007).

É consenso entre esses estudos que a desigualdade de participação entre estudantes de diferentes classes sociais não corresponde mais apenas a diferenças de participação, mas também à desigualdade na qualidade da educação. Além disso, a pressão do aumento demográfico, geralmente, requer uma expansão do ES que, de acordo com Bloom et al. (2006), é orientado por princípios econômicos e habilidades de competitividade nos campos do desenvolvimento.

Por exemplo, a população moçambicana cresceu de 16,5 milhões em 1997 para 27,1 milhões em 2017, o que corresponde a uma taxa de crescimento anual de 2,8% (UNFPA, 2017; INE, 2017). Como dissemos no capítulo anterior, cerca de 67,7% desta população vive em áreas rurais e a taxa de crescimento da população urbana é de 3,5%. Este crescimento gerou uma participação desigual entre estudantes de diferentes classes sociais em Moçambique, o que forçou o Governo de Moçambique a implementar os PEES 2000 - 2010 e 2012 - 2020, e outros instrumentos regulatórios. Estes instrumentos governamentais incluíram no seu pacote de expansão o acesso e a participação das mulheres no ES, indicando uma participação de 39,1% das mulheres entre 2007 e 2017 (INE, 2017).

Estudos de Subrahmanian (2005); Chisamy et al. (2012); Gong et al. (2014); Kelly et al. (2016); Tesema e Braeken (2018), discutindo as oportunidades das mulheres, qualidade, igualdade e equidade no processo de expansão do ES na África Subsaariana, descobriram que há lacunas de gênero e oportunidades de acesso ao ES, fato também observado em Moçambique. As disparidades de gênero no acesso ao ES moçambicano são observadas pelo número total de alunos matriculados, novos ingressos e graduados mostrados na Tabela 1.

Tabela 1: Total de matrículas, novos ingressos e graduados nas CSHS e CNEAS das IES privadas e públicas, entre 2003 e 2017.

ANOS	Instituições de ensino superior públicas											
	Ciências Sociais, Humanidade e Serviços (CSHS)						Ciências da Natureza, Engenharia e Saúde (CNEAS)					
	MATRICULADOS		INGRESSOS		GRADUADOS		MATRICULADOS		INGRESSOS		GRADUADOS	
	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M
2003	6383	1762	1246	275	419	123	4850	1041	300	44	259	73
2004	8574	2351	2743	773	1402	378	6539	1352	1873	375	610	181
2005	10888	3274	3187	1000	1650	459	7975	1661	2071	465	644	135
2006	22786	13029	10968	3955	1815	624	8531	1875	1933	472	776	208
2007	42050	16270	2320	809	2004	790	9327	2291	1688	465	997	264
2008	46968	18730	3192	1146	3746	1799	11675	3040	2771	1146	1057	276
2009	46828	17173	9024	3406	4235	1527	13418	3470	3404	941	1068	280
2010	58007	22476	15715	5319	16058	10774	16095	4189	4224	1139	773	189
2011	60114	22812	6063	2486	1938	720	19896	5178	4107	1160	1284	353
2012	48248	19925	12582	5593	5626	1817	33328	8901	7092	2210	1907	544
2013	73107	29803	19143	9517	5731	2386	26218	6640	4569	1067	1380	561
2014	75690	32024	18086	7980	7163	2862	29256	7898	5935	1841	1716	585
2015	83571	36870	20570	9796	6723	2885	32466	8777	6396	2101	2027	659
2016	86312	39088	19285	8921	9298	4289	83298	38187	5744	1784	2640	823
2017	25885	10681	21709	10173	9805	4429	33290	10745	7382	3139	2698	993
Total	695411	286268	165833	71149	77613	35862	336162	105245	59489	18349	19836	6124
ANOS	Instituições do Ensino Superior Privadas											
	Ciências Sociais, Humanidades e Serviços (CSHS)						Ciências da Natureza, Engenharia e Saúde (CNEAS)					
	MATRICULADOS		INGRESSOS		GRADUADOS		MATRICULADOS		INGRESSOS		GRADUADOS	
	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M
2003	4852	2368	1696	807	672	312	1138	365	384	118	59	24
2004	5690	2813	1606	830	795	429	1453	506	357	147	71	31
2005	7603	3806	2829	1475	955	426	1832	635	669	231	123	35
2006	8438	4302	3522	1645	1533	733	2714	873	1295	348	255	73
2007	9847	4832	3023	1446	1112	522	2252	808	889	282	253	90
2008	13438	6249	6114	2950	2064	998	3376	1087	1201	490	292	126
2009	16940	9031	5569	2989	1262	728	3361	1269	1162	459	441	168
2010	23628	12016	10261	4690	2235	1113	4010	1528	1533	483	484	171
2011	29221	13858	11447	5930	2462	1312	4233	2007	1262	370	352	137

2012	36185	17787	13692	6931	3300	1319	6018	2305	2382	845	455	220
2013	27078	14700	10739	5723	2895	1550	3891	1394	1910	762	249	104
2014	43404	22035	16833	9073	3459	1844	9048	3576	3667	1379	793	356
2015	50139	24907	22308	11073	5088	2550	8626	3606	3904	1548	674	276
2016	64746	32941	20653	10325	5340	2423	12533	5561	4577	1890	961	539
2017	62385	32343	19366	10093	5554	3042	18321	7932	6293	2731	1135	526
Total	403594	203988	149658	75980	38726	19301	82806	33452	31485	12083	6597	2876

Fonte: A autora com base nos dados fornecidos pelo MCTESTP entre 2003 e 2017.

A tabela 1 indica que entre 2003 e 2016, as instituições públicas, no campo de CSHS, registraram um crescimento total de 6383 - 86312 matrículas, mas observou-se um desequilíbrio pelo decréscimo registrado, em 2017, para 25885; 1246 - 21709 novas admissões e 419 - 9805 graduações. A média total de matrículas, novas admissões e graduações em instituições públicas indicou 44.691, 9.603 e 4.500, respectivamente. Registrou-se, igualmente, nas CSHS um crescimento dos homens de 4.621 a 32.403 matrículas, 971 a 11.536 novas admissões e 296 a 5376 graduações. Enquanto as mulheres nas CSHS registraram um crescimento de 1762-39088 matrículas; 275-10173 novas admissões e 123-4429 graduações. A média de matrículas nas CSHS indicou 26450 homens e 18192 mulheres, as novas admissões foram em média 5.598 homens e 4.404 mulheres, e as graduações em média 2.412 homens e 2.088 mulheres.

Em igual período, a área das CNEAS das instituições públicas registrou um crescimento total de 4.850 - 83298 matrículas, 300 - 7.382 novas admissões e 259 - 2.698 graduações. A média total de matrículas, novas admissões e graduações em instituições públicas apontou 19890, 3566 e 1115. Observou-se o crescimento dos homens de 3809 - 45.111 matrículas; 256 - 4243 novas admissões e 186 - 1705 graduações. Já as mulheres registraram um crescimento de 1.041 - 38.187 matrículas; de 44 - 3.139 novas admissões e de 73 a 993 graduações. Entre 2003 e 2017, a média de matrículas no CNEAS indicou 12.558 homens e 4331 mulheres, as novas admissões foram em média 2.533 homens e 1.032 mulheres, e as graduações foram em média 783 homens e 331 mulheres.

Em instituições privadas, as CSHS registraram um crescimento de 4.852 - 62.385 matrículas; 1696 - 19.366 novas admissões e 672 - 5.554 graduações. A média total de matrículas, novas admissões e graduações nas CSHS em instituições privadas indicou 21266, 8.433 e 2140. Desagregando esses dados em gênero, houve um crescimento de 2.484 - 30.042 matrículas de homens; 889 - 9.273 novas admissões e 360 - 2.512 graduações. Enquanto as mulheres registraram um crescimento de 2.368 - 32.343

matrículas; 807 – 10.093 novas admissões e 312 – 3.042 graduações. A média de matrículas nas CSHS indicou 1.0596 homens e 10.669 mulheres, as novas admissões foram em média 4.159 homens e 4.274 mulheres e as graduações foram em média 1.076 homens e 1.064 mulheres.

No que respeita a área das CNEAS nas instituições privadas, os dados indicam que houve um crescimento total de 1138 – 18.321 matrículas, 384 - 6.293 novas admissões e 59 - 1.135 graduações. A média total de matrículas, novas admissões e graduações em instituições privadas indicou 3996, 1585 e 346. A área das CNEAS em instituições privadas registrou um crescimento de homens de 773 - 10.389 matrículas; 266 - 3.562 novas admissões e 35 a 609 graduações. Já as mulheres registraram um crescimento de 365 - 7.932 matrículas, 118 - 2.731 novas admissões e 24 a 526 graduações. A média de matrículas indicou 2.461 homens e 1.535 mulheres, as novas admissões foram em média 1.011 homens e 574 mulheres, e as graduações em média 206 homens e 139 mulheres.

A apresentação dos dados estatísticos entre 2003 - 2017 justifica-se pelo fato de não existirem dados anteriores a 2003 disponibilizados, porquanto, as primeiras iniciativas do governo de Moçambique, no que tange à organização e publicação de indicadores de ciência e tecnologia, com vistas a apresentar o seu estágio, tiveram lugar a partir do ano 2000 (Cf. MESCT, 2003). Porém, os dados estatísticos referentes aos anos 2000, 2001 e 2002 não foram incluídos por não estarem desagregados em áreas de conhecimento, apresentando apenas os seus totais, para além de não apresentarem as variáveis homens – mulheres, tal como acontece com os subsequentes. Por outro lado, a forma como os dados têm sido disponibilizados pelo MCTES pode levar pesquisadores a ter de lidar com inconsistências e faltas. Por exemplo, alguns dados sobre matrículas, novos ingressos que antes poderiam ser consultados não estavam disponíveis mais disponíveis na sua página da web.

Conta ainda o fato de informações estatísticas de certos anos, como de 2018-2020, não constarem ou não terem sido disponibilizados ainda pela entidade competente, dificultando alguns tipos de análises comparativas ou de progressão. Outro tipo dessas inconsistências e/ou faltas é a quase inexistência das séries históricas que nos permitem visualizar a dinâmica de algumas questões, como proveniência, classe social, raça/etnia, evasão, permanência, sendo de grande importância para as pesquisas. Esse problema também foi verificado na base ou nas universidades (UEM e UniSave), quando os diretores de assuntos estudantis afirmaram não terem esses dados: as instituições não têm

a cultura de fazê-lo, assim como os próprios estudantes não fazem um cancelamento por solicitação oficial, cancelamento do ingressante por insuficiência de aproveitamento, cancelamento por abandono ou quando migram para outros cursos, estudantes bolsistas. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de as inconsistências trazidas à luz não invalidarem os dados já levantados e os esforços de pensar os conceitos, nem mesmo as pesquisas já realizadas sobre a temática.

Retomando as nossas análises, a aplicação do teste-t foi utilizada para tentar entender o impacto dos PEES e outras leis de ES nas matrículas, novos ingressos e graduados de homens e mulheres em instituições públicas e privadas. A comparação entre homens e mulheres matriculados considerando diferentes variâncias nas CSHS de IES públicas indicou um $t\text{-Stat} = 1,167152$ menor que $1,717144$ de $t\text{-Critical}$ unicaudal, com $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,127822$, sugerindo que há ausência de diferenças significativas.

Portanto, o mesmo teste para uma situação bicaudal indicou $t\text{-Crítico bicaudal} = 2,073873$ com $P(T \leq t)$ bicaudal = $0,255644$, sugerindo também a ausência de diferenças significativas na participação entre homens e mulheres. A comparação do teste-t entre homens e mulheres admitidos, indicou $t - \text{Stat} = 1,741967$ e $t - \text{Unicaudal crítico} = 1,724718$, com $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,0484366$, enquanto a comparação entre homens e mulheres graduado indicou $t - \text{Stat} = 0,365385$ e $t\text{-Crítico unicaudal} = 1,739606$ em uma probabilidade $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,359665$, o que resulta na ausência de diferenças significativas entre os graduados.

No campo das CNEAS em IES públicas, a aplicação do teste t, considerando diferentes variâncias, sugere diferenças significativas entre homens e mulheres matriculados, novos ingressos e graduados. As diferenças na participação entre homens e mulheres inscritos, indicaram $t\text{-Stat} = 3,88791336 > 1,76131014$ $t\text{-crítico unilateral}$ com $P(T \leq t)$ unilateral = $0,000820$. Entre homens e mulheres admitidos, o $t - \text{Stat}$ foi de $3,92118155$ e $t\text{-Critical unicaudal} = 1,74588368$, e uma probabilidade $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,0008202$. Enquanto a comparação entre os graduados foi $t - \text{Stat} = 4,58332385$ e $t\text{-Crítico unilateral} = 1,73406361$ com $P(T \leq t)$ unilateral = $0,00011528$.

No campo das CSHS de IES privadas, a aplicação do teste t, considerando as diferentes variâncias entre homens e mulheres matriculados, rejeita a possibilidade de diferenças significativas entre matrículas, novas admissões e concluintes. A semelhança é justificada pelo registro de $t\text{-Stat} = -0,0290737 < 1,71714437$ $t\text{-crítico unicaudal}$ com $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,4885339$ homens e mulheres inscritos. Entre homens e mulheres

admitidos, t - Stat foi $-0,6283806$ e t -Crítico unilateral = $1,72471824$ e $P(T \leq t)$ unilateral = $0,2684326$.

Enquanto a comparação entre homens e mulheres graduados indicou t - Stat = $0,03543475$ e t - Crítico unicaudal = $1,71714437$ em uma probabilidade de $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,486026$. No NSEAH de IES privadas, o teste t considerando diferentes variâncias, entre homens e mulheres matriculados, o teste t indicou t -Stat = $1,8880153$, $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,03680946$ e t -crítico cauda = $1,72471824$. Entre homens e mulheres admitidos, o t - Stat foi $1,97504876$, $P(T \leq t)$ unilateral = $0,03148688$ e t -Crítico unilateral = $1,72913281$. Enquanto a comparação estatística entre os graduados foi t - Stat = $1,63847574$, $P(T \leq t)$ unilateral = $0,05810982$ e t -Crítico unilateral = $1,7207429$. Os resultados indicam diferenças entre homens e mulheres matriculados e novas admissões, mas a hipótese de diferenças significativas entre os graduados é rejeitada.

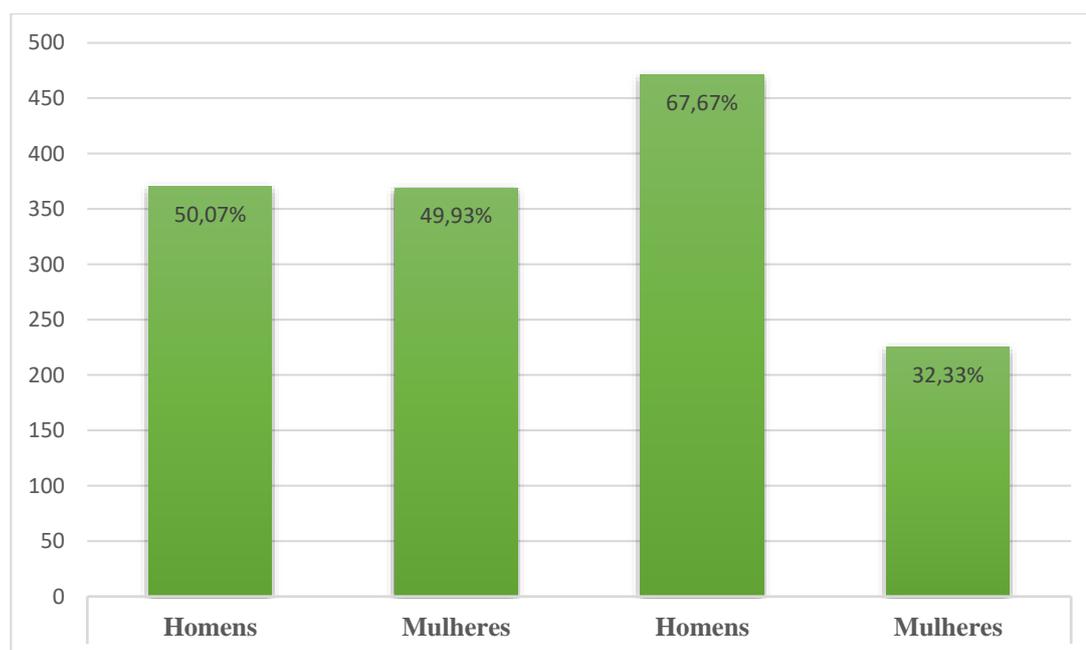
A comparação entre o total de homens matriculados em IES públicas e privadas nas CSHS, o teste t considerando diferentes variâncias, indicou t -Stat = $3,08570824$, $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,003187735$ e t -Critical unicaudal = $1,734063607$, aceitando a hipótese de diferenças entre os dois grupos comparados. Enquanto a comparação entre o total de novas admissões e no ensino público nas CSHS indicou t -Stat = $0,480995$, $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,317635$ e t -Critical unicaudal = $1,717144$, o que rejeita a hipótese de diferenças existentes nesses grupos. Os egressos das instituições públicas e privadas indicaram t -Stat = $2,078188$, $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,029032$ e t -Critical unicaudal = $1,770933$, o que aceita diferenças entre os dois grupos comparados. Enquanto a comparação entre o total de homens matriculados nas IES públicas e privadas das CNEAS, o teste t , considerando as diferentes variâncias, indicou t -Stat = $4,587303074$, $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,000312246$ e t -Crítico unicaudal = $1,782287556$, o que sugere diferenças significativas entre os dois grupos.

Além disso, a comparação entre o total de admissões públicas e privadas nas CNEAS indicou t -Stat = $3,412499$, $P(T \leq t)$ unicaudal = $0,001552$ e t -Critical unicaudal = $1,734064$, que aceitam a hipótese de diferenças existentes em novas admissões entre IES públicas e privadas. O número total de graduados entre IES públicas e privadas registrou o t -Stat = $5,344066$, $P(T \leq t)$ unicaudal = $4,1E-05$ e t -Critical unicaudal = $1,75305$, carimbando a hipótese de diferenças significativas entre os dois sistemas de ensino.

Assim, a simples aplicação do teste- t - como instrumento para a compreensão do impacto dos PEES e outras leis de ES na distribuição de homens e mulheres matriculados,

novos ingressos e graduados em IES moçambicanas demonstra evidências de uma aparente ausência de diferenças significativas de desigualdade entre homens e mulheres matriculados nas CSHS de IES públicas e privadas. Por outro lado, o desempenho das mesmas leis e decretos do ES nas CNEAS de IES públicas e privadas mostrou diferenças significativas na desigualdade entre homens e mulheres matriculados, novos ingressos e graduados. Por exemplo, entre 2003 e 2017, a média de matrículas nas CSHS de instituições públicas indicou 26450 homens e 18192 mulheres; os novos ingressos foram em média 5.598 homens e 4.404 mulheres e as graduações em média 2.412 homens e 2.088 mulheres. Enquanto a média de matrículas na área das CNEAS indica 12.558 homens e 4331 mulheres; novos ingressos foram em média 2.533 homens e 1.032 mulheres e as graduações em média 783 homens e 331 mulheres.

As disparidades de gênero no acesso ao ES e entre as CSHS e CNEAS também foram observadas nos dados fornecidos pela UEM e UniSave, sobretudo referentes aos 16 cursos selecionados para efeitos desta pesquisa, conforme se observa na figura 4, indicando os totais de novos ingressos em 2017 e 2020 nas duas áreas de conhecimento. Os dados da figura 4 indicam que nos dois anos nas CSHS ingressaram 370 homens, correspondente a 50,06% e 369 mulheres (49,93%); enquanto a área das CNEAS registrou um total de 471 homens novos ingressos (67,67%) contra 225 mulheres (32,33%).

Figura 4: Número de estudantes ingressos na UEM e UniSave em 2017 e 2020¹⁵⁶

Fonte: A autora, 2021.

A tabela 1 mostra que a distribuição dos estudantes por áreas de formação favorece, principalmente as ciências sociais, economia e gestão e direito dominado por mulheres devido à sua constatada importância pelas IES privadas.

Podemos citar, também, como um dos indicadores do baixo acesso ao ES das mulheres a reduzida taxa de conclusão que se verifica no nível antecedente – o nível médio. Por exemplo, o ensino secundário expandiu-se rapidamente, em parte como resultado do crescimento de escolas privadas. O número de mulheres que conclui o ESG2 em todas as escolas públicas e privadas é de 12.8 em desfavor dos homens que apresentam uma taxa líquida de 13.4. Do mesmo modo, os homens é que mais graduam no ESG moçambicano que as mulheres, sendo 51% para os homens e 49% para as mulheres (INE, 2017). No ensino técnico a situação segue desfavorável para as mulheres. Por exemplo, o INE (2017) indica que 76.580 alunos foram inscritos no ensino técnico profissional e destes 56.3% eram homens contra 43.7% de mulheres, portanto, uma disparidade de gênero em todo o país.

Essas disparidades na distribuição de gênero levaram-nos, também, a questionar sobre a participação do corpo docente feminino no ES, em razão de as verbalizações das estudantes entrevistadas se referirem apenas a ajuda que tiveram de professores no ensino

¹⁵⁶ O número de estudantes ingressos refere-se ao total de estudantes ingressantes nos cursos elencados para efeitos desta pesquisa, tanto da UEM quanto da UniSave.

médio e a alguns contatos com professores na universidade, portanto, sem fazerem menção a professoras.

Diante dessa inquietação, ao recorrermos às estatísticas do ES quanto ao número de docentes femininos e masculinos, constatamos que as desigualdades de gênero vão deste o reduzido número de mulheres em campos de estudo, tradicionalmente tidos como masculinos, como a área de ciências exatas e engenharias, até ao corpo docente e à liderança das IES, onde os homens são a maioria (Vide a tabela 5) no ES, com a exceção da recém criada UniPúngué que tem a primeira reitora mulher na história do ES moçambicano, particularmente o público. De acordo com o MINED (2014, p. 28) as lógicas de nomeação de reitores, vice-reitores são muito fluídas, pois nem sempre se dão pela competência como critério, mas, sim; ii) jogos de interesse: tendência para favorecer interesses de grupo em detrimento de interesses comuns; ii) concorrência e muitas lutas de poder para se assumir e manter cargos.

Quadro 7: Percentagem da mulher no corpo docente das IES, 2003-2015

Anos	IES públicas			IES privadas			Total		
	H	M	%M	H	M	%M	H	M	%M
2003	1362	327	19.3	747	147	16.4	2109	475	18.3
2004	1275	325	20.3	545	130	23.8	1820	455	20
2005	1462	379	20.5	740	174	19	2202	553	25.1
2006	1548	399	20.4	900	194	17.7	2448	593	19.5
2007	2309	625	21.3	829	130	13.5	3138	755	19.3
2008	1261	393	23.7	843	124	12.8	2104	517	24.5
2009	2400	740	23.5	309	1238	80.0	2709	1978	42.2
2010	3771	882	23.4	2621	589	22.4	6392	1470	22.9
2011	3070	1060	25.6	2295	811	26.1	5373	1871	34.8
2012	4394	403	9.1	4523	969	21.4	8917	1372	15.3
2013	5273	1783	25.2	3133	1075	25.5	8406	2858	25.3
2014	4834	1723	26.2	2906	960	24.8	7740	2683	25.7
2015	5046	1467	22.5	2938	861	22.6	7984	2328	22.5

Fonte: A autora com base nos dados estatísticos do ensino do superior 2003-2015.

As informações do quadro 7 evidenciam que há fraca participação da mulher em cargos de direção nas IES. Elas oferecem muitos postos de direção aos homens, principalmente os virados para a área acadêmica, provavelmente por julgarem - baseando-

se em estereótipos de gênero - que dirigir e liderar são habilidades, qualidades ou predisposições associadas à masculinidade.

É nesse contexto que Conceição Osório (2007) refere haver masculinização das instituições do Estado que cooptam as mulheres para o exercício do poder num contexto em que as relações de poder continuam inalteráveis. Em decorrência disso, o autor sugere que os argumentos culturais patriarcais são suspeitos de funcionar como um grande obstáculo para a representação das mulheres em cargos eletivos; aspectos de socialização baseados na divisão de tarefas com base no sexo e a condição econômica que mais beneficia os homens. As mulheres são as mais pobres, sem direito à terra; representam mais o setor informal; auferem salários baixos, o que acaba enfraquecendo mais.

Através do patriarcado são naturalizadas - com fundamento nas diferenças biológicas entre mulheres e homens - distintas formas de opressão constituintes das normas e valores e manifestas nos estereótipos sexistas e nos mecanismos que, também ao nível simbólico, fazem as mulheres serem parte constituinte do mesmo sistema de dominação e que têm sido reproduzidas ao longo da história, independentemente dos sistemas políticos e sociais.

Nessa direção, Bergano (2015) observa que as profissões escolhidas no ES dependerão da trajetória escolar trilhada. Contudo, o papel da escola não se esgota aí, na medida em que ela é, também, responsável pelo desenvolvimento de uma cultura respeitadora da diferença e, nessa perspectiva, tem a importante função de promover a flexibilidade acerca da igualdade de oportunidades no trabalho e na conciliação da vida pessoal, profissional e familiar.

Dado o fato de que é o princípio da visão social que constrói a diferença anatômica, é a diferença socialmente contruída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social (Bourdieu, 2002), para que não caímos em uma circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas, ao mesmo tempo, na objetividade, sob forma de visões objetivas, e na subjetividade, sob a forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo divisões, organizam a percepção das divisões objetivas.

Desse modo, compreender a realidade relacional da sub-representação feminina nas CNEAS passa por superar o pensamento essencialista (propriedades biológicas ou culturais inerentes aos indivíduos ou grupos, neste caso as mulheres) e concebê-lo como produto de um conflito entre ocupantes de posições desiguais e hierarquizadas.

Entretanto, não podemos ignorar o relativo aumento considerável no número de mulheres que ingressa neste subsistema de ensino. Se em 2004 a taxa de matrícula era de 32.3%, em 2012 essa taxa passou para 43.6 %, situando o crescimento em cerca de 11%, apesar de não indicar que mulheres são essas, em termos de proveniência, raça/etnia, renda, classe social, dentre outros indicadores.

Este nível de ensino teve um grande crescimento no número de vagas ofertadas, seja pela expansão do número de IES, seja pela abertura de novos cursos, ou pelo aumento do número de vagas nos cursos existentes, através do desenvolvimento de modalidades como ensino a distância. Essa mudança no cenário do ES no país está associada à implementação de políticas que, em primeira análise, parecem estar ligadas ao fato de muitos jovens chegarem ao fim do ensino médio, alcançando, com isso, estudos superiores como estabelece a lei do SNE que prevê o ensino médio como o de preparação para que o estudante dê prosseguimento dos estudos.

Além disso, contam as políticas de expansão adotadas para maior acesso ao ES, baseado na democratização para mais pessoas que antes não consideravam possível alcançar este subsistema de ensino; oportunizando para jovens trajetórias que os projetam para um futuro diferente de seus pais, por serem, na maioria das vezes, os primeiros de suas famílias a ingressarem no ES.

A esse respeito, gostaríamos de pontuar que a IES/docentes aproximam as estudantes de um fazer do cuidado, legando às mulheres papéis diferenciados dos ocupados pelos homens, reforçando, desse modo, esteriótipos de gênero cristalizadas no seu imaginário que não oportunizam, de modo igualitário, a educação para ambos os sexos, tão pouco o acesso e a permanência no ES.

Sendo fato inegável que a escola/IES contribui para a perpetuação de esteriótipos de gênero, consideramos que seria mais proveitoso investir nos/nas professores/as no sentido de desconstruírem as estereotípias, mais ou menos conscientes, que mantêm e se reproduzem nas interações estabelecidas com estudantes. Esse investimento deveria se estender ao desenvolvimento de uma cultura de igualdade que se estenda a toda a organização e a todos/as os/as atores/as sociais que aí circulam, com vistas à práticas isentas de esteriótipos de gênero.

4.9. Expectativas e projetos de futuro pós- formação

A construção de expectativas e ideias de futuro requer dos sujeitos o estabelecimento de estratégias que permitam a concretização do que foi almejado (OLIVEIRA; SALDANHA, 2010), portanto, a antecipação, no presente, de metas futuras, referindo-se ao grau e ao modo pelo qual o futuro cronológico de um indivíduo é integrado ao espaço de vida presente, como concluir o ES ou mais distante como engajar-se em um emprego que assegure boa qualidade de vida.

No caso desta pesquisa, para algumas mulheres frequentar o ES é uma fase transitória para a autonomia, experimentações e uma preparação para um mercado de trabalho competitivo e/ou para a continuação dos estudos na pós-graduação sem que, necessariamente, dispensem a família do seu papel de responsável e mantenedora, quando questionadas sobre planos pós- formação:

P3: Tenho muitos planos (risos). Como sou psicóloga em formação quero ter meu próprio consultório e exercer minha profissão. Não só trabalhar de forma independente, mas ajudar o Estado também. Penso em continuar com os estudos também.

P4: A ideia é terminar a minha licenciatura, conseguir emprego estável e trabalhar para melhorar a vida, ter independência financeira.

P6: Meus planos são a *chance* de emprego, depois tentar formar família, melhorar as condições em casa da minha mãe e fazer mestrado.

P23: Gostaria de ter emprego e trabalhar, depois de angariar fundos formar uma empresa de comunicação e marketing.

P24: Continuar com os estudos, fazer uma especialidade e quem sabe abrir uma clínica, mais tarde.

P25: Primeiro trabalhar e depois ter minha própria família.

P27: (...)Ter um emprego.

P28: A primeira coisa que eu quero fazer é ter emprego para poder realizar os meus sonhos, como ter casa própria, carro, família.

P29: Gostaria de abrir uma clínica minha, trabalhar como médica e como docente. Mais tarde formar família.

P34: Trabalhar, construir uma casa para os meus pais e dar-lhes uma vida condigna, porque eles merecem por tudo que estão fazendo por mim.

P43: Tenho vários planos, mas a expectativa é de assim que terminar, conseguir um emprego.

P48: Meu plano é de conseguir um emprego e gostaria de poder continuar com os meus estudos.

Diante desse cenário de transição, a escolarização superior assume um papel relevante, na medida em que se torna necessário permanecer mais tempo estudando, se preparando e aprendendo a ser adulto, o que faz da universidade e faculdades espaços de aprendizado, preparação e formação e socialização que acompanha a transição para a vida

adulta, assim como espaços de maior capacitação para dar conta das demandas da sociedade e do mercado de emprego.

Estudos de Camarano (2006), Guerreiro e Abrantes (2005); Pais (1990) relativizam as definições da juventude, principalmente quando tomada como cultura unitária, experiência comum na vida de todos os jovens. Cabe, então, reafirmar que existem juventudes, mundos de pessoas diversas que pouco ou nada têm de comum, a não ser o fato de compartilharem desse momento de pensar projetos de vida educacionais ou não.

Desse modo, o que está por trás da desigualdade de condições dessas jovens tem a ver com a desigualdade de oportunidades, com o lugar de onde partem, lugar aonde a origem social, muitas vezes, as direciona e da desigualdade de resultados nas suas trajetórias, espaço para onde de fato foi possível alcançar. Portanto, são questões de origem, de sociabilidade e de estratégias que podem ser empreendidas quando se possui informações necessárias capazes de minimizar as barreiras invisíveis ou não, que implicam e até mesmo direcionam o seu futuro como estudantes.

O trabalho pós- formação, por exemplo, vai garantir a essas mulheres de origem popular e suas famílias as condições materiais mínimas necessárias para viver; o trabalho será, igualmente, a estratégia por si utilizada para manter-se estudante, uma vez que para estudar são também necessários recursos para os materiais escolares, alimentação, deslocamento, dentre outros aspectos. Portanto, investir neste caminho de possibilidades requer o estabelecimento de estratégias, dispondo de todos os artifícios possíveis, portanto, *artes de fazer*, astúcias sutís, táticas de resistência, como diria Certeau (2014), pelas quais as mulheres possam alterar os objetos e os códigos, reapropriar-se do espaço e do uso a seu jeito permitindo, desse modo, a materialização dos projetos almejados,

Parece-nos que ao ampliar os horizontes de expectativas através de instrumentos e mecanismos estratégicos seja um caminho interessante de suprir os desafios existentes nos campos de possibilidades e concretizar os objetivos esperados. Por isso mesmo, a informação sobre as políticas e programas existentes para o ingresso daqueles que desejam prolongar seus estudos e/ou ingressarem e permanecerem no ES faz diferença. A informação amplia o campo de possibilidades e torna-se, nesse caso, uma ferramenta estratégica. Usá-la ou não, aceder o ES ou não precisa ser fruto de uma escolha e não um caminho pré-determinado.

Com vistas disso, as 62 estudantes entrevistadas declaram frequência em projetos mais amplos: primeiro, engajamento no mercado de trabalho; segundo, ter família própria

(92,1%), continuação dos estudos na pós-graduação (19,2%). Em todas as declarações ficou claro que o projeto de vida mais importante é o emprego para melhorar as suas condições de vida, de sua família.

4.10. Mulheres rurais como agentes da história

As histórias de vida narradas pelas mulheres estudantes oriundas das regiões rurais de Moçambique sobre suas trajetórias escolares e pessoais evidenciam os inúmeros obstáculos enfrentados para aceder e permanecer no ES. Esses obstáculos derivam de fatores étnico-sociais, econômicos, geográficos e culturais que continuam a discriminar e a excluir as mulheres e meninas na vida social, política e econômica. Essa constatação foi também observada nas pesquisas desenvolvidas por autores e autoras moçambicanos/as (SILVA, 2007; TVEDTEN; PAULO e TUOMINEN, 2009; OSÓRIO, 2007; MGCAS, 2016; GUERRA, 2014; MEC – DICES, 2007, MENESES, 2017, dentre outros).

Por exemplo, a pesquisa de Silva constatou que as meninas das regiões rurais de Moçambique são vítimas de uma exclusão dupla na educação: ocupação e rendimento familiar, custos diretos e indiretos da educação (mensalidades, material escolar demasiado elevadas), historial educativo da família (quanto mais baixa for a escolaridade dos mais velhos, menor importância é dada à escola), estereótipos de gênero, localização da escola, por um lado.

Tvedten; Paulo e Tuominen (2009), referindo-se aos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, em Moçambique, apontam que os homens têm, tradicionalmente, a responsabilidade de ganhar-pão e das tarefas financeiramente produtivas e, como resultado, a educação dos rapazes foi durante muito tempo considerada uma prioridade do que das meninas, tal como revelado pelas autoras da pesquisa. De acordo com as suas verbalizações, como a divisão social do trabalho as coloca em casa com a função de cuidadoras da casa e de reprodutoras, não se acha necessário ou até mesmo significativo pagar pela sua educação, situação que culmina nos índices de evasão escolar entre as meninas e mulheres, assim como do reduzido acesso e permanência no ES. Veja-se como exemplo a tabela 4 evidenciando a diferença de gênero no acesso e permanência no ES, com enfoque na presença de homens e mulheres inscritos por área de conhecimento (CSHS e CNEAS), novos ingressos e egressos.

Os dados da tabela em referência, embora não exaustivos, mostram a tendência da fraca presença da mulher no ES. Tal situação leva à construção de hipóteses que possam permitir à sociedade moçambicana a pensar noutra forma de investimento na representação da mulher no espaço público, sobretudo na educação superior, porquanto, observa-se, a partir da tabela 4, a tendência da masculinização do ES – com 39,1% da participação feminina entre 2007 e 2017 (INE, 2017) -, sendo que a área das CNEAS configura como a que menos mulheres regista.

A tendência da masculinização da educação e em particular do ES é observado em quase toda a África Subsaariana (CHISAMYA et al. , 2012; GONG et al. , 2014; ODAGA, 2020, etc) e tem origem nos mesmos fatores descobertos em Moçambique. Em seu estudo, Odaga (2020) refere que na Uganda, culturalmente, as meninas são apenas favorecidas na educação caso não tenham irmão. Do contrário, elas são preparadas para se casarem na primeira oportunidade e socializadas para serem boas esposas e mães. O poder patriarcal e seus valores impedem que as famílias treinem suas filhas para se escolarizarem, pois o investimento em meninas e mulheres é percebido como um investimento para o homem com quem elas se casariam.

Quanto à escolaridade dos pais apontado pelas estudantes, ela se dá com mais enfoque em famílias com um capital cultural e informacional médio ou elevado e em famílias chefiadas por mulheres. Corroborando com os nossos achados, no seu estudo, Conceição Osório (2007) constatou que a valorização da educação escolar feminina acontece em famílias com capital cultural médio ou elevado e em famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, muitas vezes sem formação acadêmica, com poucos recursos e com histórico de violência doméstica. Portanto, isso evidencia que há uma correlação direta entre alto nível de instrução, riqueza e maior exposição aos meios de comunicação. Essa situação agrava-se no meio rural, onde, segundo Gillward et al (2010), menos de 4% de mulheres não sabem o que é internet.

O aspecto econômico é outro entrave que se coloca para a permanência dessas mulheres no ES e percurso escolar, pois todo o alunado é obrigado a pagar pela sua matrícula assim como a pagar mensalidades. De acordo com os regulamentos internos que regem as IES públicas, por exemplo, o não pagamento da inscrição a cada semestre letivo e/ou mensalidade implica a perda da matrícula, bem como de outros direitos a elas associados. Os estudantes matriculados e inscritos obrigam-se ao pagamento das mensalidades e inscrições nos termos, prazos e modalidades estabelecidos. São também

objeto de pagamento de taxas ou caução¹⁵⁷, os seguintes itens: mudança de curso; reingresso; atendimento ao exame de recorrência; pedido de revisão de provas, trabalhos ou outras formas de avaliação.

Isso mostra que uma das estratégias para a ampliação do acesso no ES utilizada pelo governo¹⁵⁸ - a implementação, em 2002, do programa de bolsas de estudo provinciais e esforços privados, com vistas a contribuir para o alargamento do acesso no ES, financiando a educação das famílias de baixa renda que, de outro modo, não conseguiriam ingressar, assim como para minimizar as assimetrias regiões - não passou de um discurso político, porquanto, há evidências muito limitadas sobre o seu impacto. Mesmo com a implementação do novo modelo de financiamento de 2012 não se verificou ainda o cenário mais atualizado e concreto para a sua efetivação. Por outro lado, o fortalecimento do acesso e da permanência das mulheres no ES, muitas vezes, é negado pela sua realidade social em termos de alimentação, transporte, moradia e aproveitamento escolar.

Exemplo disso é que umas das ações definidas pelo governo para garantir o acesso ao ES através de bolsas de estudo estimou um aumento anual de 20% (MCTESTP, 2019). No entanto, os resultados do inquérito efetuado indicam apenas o aumento em média anual de 2,2% nas IES, no período 2012 a 2017, portanto, muito abaixo do previsto.

Nesse sentido, o que se verifica no ES moçambicano, segundo Gonçalves (2018), é *estagnação da expansão*, ou seja, exclusão do acesso que prevaleceu mesmo após a independência e teve novos desdobramentos aquando da adoção do projeto neoliberal e afeta mais as mulheres, sobretudo as oriundas de regiões rurais e/ou de meios desfavorecidos.

Essa situação verifica-se em todo o Continente Africano. A África é a única região do mundo em que as mulheres ainda representam uma minoria no ES (BUCHMAN e DIPRETE, 2006; EDWARDS e PASQUALE, 2003; MARGINSON, 2014, 2016), apesar dos compromissos globais assumidos.

¹⁵⁷ Os estudantes devem pagar, caso não consigam reunir as condições necessárias para o cumprimento dos prazos de matrícula, 20% da taxa correspondente até oito dias após o prazo e 25% da taxa correspondente entre oito e vinte e cinco dias após o prazo.

¹⁵⁸ Em relação ao direito à educação, fato a destacar é que a legislação moçambicana parece indicar que o Estado moçambicano não assume explicitamente a educação como seu dever enquanto contraparte do direito. A Lei 6/92, de 6 de maio de 1992 afirma apenas que o Estado moçambicano organiza e promove o ensino, “como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República” (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1992, art. 1). No entanto, a mesma constituição afirma que na República de Moçambique a educação constitui o direito e dever do cidadão” (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1994, art. 92), cabendo ao Estado, a promoção da extensão de igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo desse direito (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1994, art. 92 §2).

Como o percurso escolar tem sido extremamente difícil, as mulheres provenientes de regiões rurais/periurbanas tendem a adotar estratégias de acomodação, de resistências e táticas sutis de luta para prosseguir com os estudos, o que as coloca num lugar de construção histórica e de conhecimento, ou seja, como agentes de ação, mudança, transformação, dotadas de cultura e de ideias, ao mesmo tempo que é uma negação da marginalidade histórica, social e cultural imposta pelo poder da hegemonia econômica.

Como agentes de mudança, elas vão em direção a um sentido de posição de sujeito de sua própria história para afirmar a agência em sentido individual e coletivo, material e simbólico, de tal modo que a mulher se torna agente¹⁵⁹ atuante e não vítima. Trata-se de uma antidisciplina que, segundo Certeau (2005), está articulada por redes de astúcias, táticas¹⁶⁰, maneiras e artes de fazer que entre coisas, as pessoas comuns (se quisermos, as mulheres das regiões rurais de Moçambique) subvertem a ordem imposta através de microdiferenças, desvios sutis e criações anônimas, que interrompem com vivacidade o dia-a-dia e não capitalizam. Nessa perspectiva, o conceito de consumo que denota uma certa passividade por parte de quem consome, ou seja, das mulheres rurais, é substituído pelo conceito de uso, implicando uma ação mais consciente e ativa, portanto, a de agência. Ou seja, essas mulheres, como sugere Casimiro (2004), começam, cada vez mais, a deixar de ter medo de ser subversivas e vão construindo alternativas em relação aos padrões políticos de exclusão e afirmando que também têm direito à cidadania.

Com efeito, essas mulheres recusam, juntamente com Foucault (2001), a visão de poder como um sistema de dominação absoluto, que não permitiria espaços de resistências. Ou seja, o poder não controla tudo e há sempre espaço para a prática da liberdade. Há sempre que se ter em conta que onde se exercem as estratégias de assujeitamento do poder (políticas excludentes), existem práticas de estratégias de resistência. As mulheres rurais de Moçambique dão voltas e atalhos, encontram maneiras de dar golpes, astúcias de caçadoras, mobilidades, histórias e jogos de palavras, mil

¹⁵⁹ Termo emprestado de Molefi kete Asante em *Afrocentricidade notas sobre uma posição disciplinar*; Agente, de acordo com Asante (2009, p. 94), é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Ao fazer menção a noção de agência – a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana-, o autor contrapõe o ao de das agência em que o africano se encontra descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo, para defender a ideia de que os africanos devem ser vistos como agentes econômicos, políticos, culturais e sociais.

¹⁶⁰ Para Certeau (2005) e Foucault (2001) “tática”, configura-se como artimanhas das massas, circulando num espaço que lhes é sempre alheio e movem-se no interior do campo inimigo. Na tática, quanto menos for o poder, maior será a possibilidade de produzir efeitos de astúcia e esta se torna tática de resistência das mulheres contra o poder dominante.

práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, como bem observado por Certeau (2014). Para o autor, essas mulheres abrem o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada uma procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas. Por conseguinte, elas são agentes de sua própria história.

Assim, cunhando o termo agência, concebido por Asante (2009) no seu estudo *Afrocentricidade notas sobre uma posição disciplinar*, percebemos que as mulheres das regiões rurais de Moçambique são detentoras de agências, na medida em que encontram possibilidades de romper barreiras, diante do processo de exclusão em que são expostas. Elas se reorientam dentro de campo de possibilidades, passando a atuar como agentes e não como vítimas ou dependentes do sistema elitizado do ES, ou seja, elas fazem um deslocamento do lugar em que foram relegadas para construir outras possibilidades, ressignificando a vida, considerando questões de lugar, situação, contexto e ocasião que as envolvem. Por exemplo, percebe que há, nas famílias das atoras da pesquisa uma regularidade em relação a atividades, horários e regras que compensou, de certa forma, o reduzido capital escolar e econômico que os pais possuem.

Por outro lado, houve um grande esforço das estudantes entrevistadas que também deve ser considerado para a compreensão de si como pessoas com agência no que tange à longevidade escolar que obtiveram. Além disso, narram o encontro ocorrido, ao longo de suas trajetórias escolares, com alguns bons professores que exerceram influência positiva sobre elas. Entretanto, ainda que tenham encontrado excelentes professores nas escolas que frequentaram, essas instituições não se preocupavam em proporcionar ao seu alunado uma rica vivência informacional e cultural.

Em suma, a partir das verbalizações das estudantes foi possível perceber que ainda que o acesso de estudantes dos meios populares ao ES tenha se dado ao longo da história de educação, em Moçambique, mesmo representando uma minoria nesse subsistema de ensino, a permanência dessas estudantes tem se dado à revelia do Estado. Por isso mesmo, para permanecer no subsistema de ES público e de qualidade elas, estudantes de meios sociais pobres (atravessadas também por desigualdades étnicas), desenvolvem um conjunto significativo de estratégias pessoais e coletivas, materiais e simbólicas, pois elas não tem visibilidade no interior dos cursos e/ou da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ancorada na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), objetivou compreender as estratégias de acesso e permanência no ensino superior por mulheres rurais, em Moçambique.

Mais especificamente, pretendemos: Descrever a política educacional do ES moçambicano enquanto política pública do Estado que permite um acesso equitativo e garanta a permanência e inclusão de todas e todos; (ii) Identificar os propósitos e objetivos da política do acesso ao ES e como ela responde às demandas sociais, em Moçambique; (iii) Analisar o discurso dos lugares-sujeitos-mulheres provenientes de regiões rurais de Moçambique, com vistas à compreensão das estratégias que utilizam para o seu acesso e permanência no ensino superior.

Com isso, não pretendemos ter desvendado nenhuma verdade absoluta. Inserimo-nos como uma "peça arqueológica" que revela não apenas um esforço de compreensão e proposição parciais, mas que ainda possa ser encontrada por outros/as pesquisadores/ras/arqueólogos/as que queiram, ao levar aos seus laboratórios essa peça arqueológica encontrada em suas escavações, não apenas ler e experienciar o material do qual é feita essa peça, mas os vestígios do que não pudemos ver, as pistas que, por muitas limitações que se impuseram, não nos foi possível seguir.

Assim, verificamos a racionalidade de uma instituição (a universidade) que em grandíssima medida pode ser considerada a maior guardiã de saberes técnicos e científicos, desenhada para atender à elite do país, a uma pequena parcela da população que ocupa os lugares de maior poder social. Nas últimas duas décadas, essa mesma instituição tem sido convocada a participar como agente de transformação social no sentido de promover e reparar as desigualdades socioétnicas, regionais, de gênero por meio da democratização do ES. De fato, o alargamento de ingresso vem ocorrendo e, mesmo assim, ainda atende a uma parcela pequena da população jovem moçambicana, sobretudo de regiões urbanas e pela via privada.

O nosso objetivo maior foi o de fornecer subsídios para reflexões e ações relativamente a questões de acesso e permanência da mulher rural (e de todos os estudantes) no ES, para a produção de novos discursos que possam contribuir no que entendemos ser a democratização do ES em Moçambique. Nesse sentido, percebemos que trazer questões, muitas vezes silenciadas, sobre o acesso e a permanência das

mulheres, com foco naquelas provenientes de regiões rurais no ES pode ser um indicativo de caminho para novas práticas discursivas: buscar delinear um corpus discursivo sobre a questão do acesso e da permanência, ouvindo alguns dos discursos e dos enunciadores já legitimados como verdades absolutas, além de ouvir os discursos e enunciadores que têm sido silenciados, por um lado.

Por outro lado, não nos esforçamos em encontrar consistências de dados e informações, pelo contrário, tentamos deixar emergir as inconsistências, a falta de dados e informações, as vozes quase nunca ouvidas, procurar novos desenhos conceituais, olhando para o feixe de relações que se estabelecem entre todas essas questões, tentar produzir, a partir disso, uma possibilidade de discursos outros e práticas outras.

Desse modo, para atender ao questionamento que estratégias estão sendo construídas e/ou utilizadas pelas mulheres das regiões rurais para acessar e permanecer no ES fizemos uma escolha teórico – metodológica - um recorte de construção teórica, combinada com entrevistas semiestruturadas, levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional sobre o ES em Moçambique - que nos permitisse aceder a declarações e/ou a verbalizações das mulheres estudantes que ingressaram na universidade pública, em 2017 e 2020.

Assim, a pesquisa contou com suporte de autores e autoras do campo da educação, tencionando compreender o que diz a produção acadêmica sobre a mulher e ES, em Moçambique, em África e no mundo, assim como as políticas públicas educacionais desenhadas pelo governo moçambicano em torno da expansão de acesso e permanência neste subsistema de ensino; revisão sobre igualdades educacionais; juventudes e suas e suas expectativas de futuro; assim como houve a inclusão de autores que discutem juventude e trabalho, com o intuito de identificar quais mecanismos existem para o acesso ao ES, se estes se relacionam com a permanência no ES e verificar se havia indícios de maior ou menor volume de capital informacional que, de certo modo, implicasse nas trajetórias individuais e pretensões das mulheres estudantes provenientes de regiões rurais.

A produção acadêmica sobre a mulher aponta várias práticas culturais que agravam a desigualdade de gênero no país, tais como lobolo, uniões prematuras, ritos de iniciação, fenômenos que mais afetam as províncias do norte e centro. De acordo com esses estudos, a influência das tradições socioculturais, em Moçambique, modela as normas de gênero, as práticas e a dinâmica das relações de gênero, apesar das promoções de igualdade de gênero como norma e, em certa medida, de leis e políticas existentes.

Entretanto, há uma preocupação do governo em criar e desenvolver mecanismos básicos para proteger a mulher da violência doméstica que tem sofrido, seu empoderamento, acesso à educação, assim como de produção e disseminação de conhecimento científico necessário para a solução dos problemas da mulher.

Ressaltamos, igualmente, que o acesso e a permanência da mulher no ES não é abordado como um problema, da mesma maneira que a questão de gênero é abordada nos outros níveis de ensino que o antecedem, portanto, uma lacuna deixada pela produção acadêmica analisada e pela política nacional da educação e, como resultado, há dificuldades em encontrar bibliografia sobre gênero, acesso e permanência neste subsistema de ensino, assim como a educação tem valorizado pouco os estudos sobre mulheres/gênero e suas interseções, etnia/raça e classe, apesar de serem consideradas como prioritárias, estratégicas e metas.

Desse modo, há a necessidade de alinhar o discurso da igualdade de gênero em faculdades e campos de estudo com uma estratégia aberta no enfrentamento das barreiras relacionadas ao acesso educacional, resultados e oportunidades nos níveis primário e secundário e aquelas localizadas nos pontos de entrada em diferentes faculdades e campos de estudo, para garantir que a igualdade de gênero seja alcançada em todo o país.

Além disso, ao promover o acesso e a permanência de mulheres provenientes de regiões rurais, das regiões centro e norte do país no ES derrubam-se as muralhas e barreiras do preconceito, discriminação étnica, assim como promove o debate para questões e demandas da diversidade em Moçambique.

É, igualmente, necessária uma abordagem diferenciada para mudar a história, os costumes e as tradições de admissão no ES que mantém o sistema fortemente a favor dos homens, construindo políticas e medidas que visam combater o crescente nexos entre as barreiras de acesso enfrentadas pelas mulheres na transição do ensino médio para o ES, na permanência e sucesso, assim como nos diferentes campos de estudo e onde é necessário abordar a preocupação com os desequilíbrios de gênero, geográficos e demográficos no acesso e na distribuição do ES.

Como modo de eliminar esse aceno ilusório e como resposta ao etnicismo estrutural, ao patriarcado nas relações sociais cria-se o mecanismo de atribuição de bolsas de estudo para estudantes provenientes das províncias a norte do rio Save e abertura de vagas a mulheres provenientes das mesmas regiões, cujo contributo é o combate ou eliminação de disparidades regionais e de gênero para a efetivação da política da democratização de acesso ao ES. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que, de

certo modo, a presença de mulheres provenientes de regiões rurais e do centro e norte do país, o que se estende a demais estudantes, quebra silêncios frente ao sexismo, ao machismo, ao etnicismo, ao classismo, ao patriarcado e outras violências existentes, indo na direção da efetivação dos propalados discursos de democratização do ES.

Já os estudos sobre o ES indicam que nas últimas duas décadas houve ampliação de vagas neste subsistema de ensino, o que possibilitou um maior acesso das classes populares. Tal ampliação ocorreu com a criação de políticas sobre o ES - como é o caso da aprovação da primeira lei sobre o ES (Lei nº 1/93) que marca o princípio de uma educação superior mais virada para o mercado, em princípios da década de 1990, e outras leis subsequentes - a implementação de PEES (2000; 2012) e de exames de admissão. Trata-se de políticas inseridas na agenda neoliberal e a consequente dominação e controle de todas as formas de reprodução social, sendo que as novas formas de inserção social da produção acadêmica transformaram as universidades em alvos estratégicos para a reorganização da sociedade e do próprio capital, anulando, desse modo, os benefícios que as IES públicas já haviam obtido, inseridas nos princípios de direito igual ao acesso no ES e relativamente às obrigações do Estado no financiamento e a poio ao desenvolvimento das universidades.

Portanto, tais PEES, leis e exames de admissão têm seu início em um contexto contraditório do sistema educacional: se por um lado ampliou consideravelmente o número de IES e, conseqüentemente de vagas, de outro mantém profundas desigualdades no acesso ao ES. Embora não tenhamos como mostrar os dados numéricos exatos de examinandos existentes, as estimativas, de acordo com os dados de 2003 a 2017 de ingressantes, apontam para uma média de 42.403 de estudantes, em 2017, nas IES públicas e 38.483 nas privadas contra os cerca de 12.000 nas IES públicas e 4000 nas privadas no período entre 1990 e 2002. Outro exemplo mais ilustrativo é que a evolução da taxa de matrícula no ES, entre 2008 e 2015, apresentada pelo MINED, sobre a população com idade entre 18-29 anos indica que numa projeção de 5.701.805, apenas 75.404 (1,3%) matriculados em 2008, enquanto em 2015 a projeção era de 7.003.995, tendo inscrito apenas 174.802 (2,5%). Desse percentual, 2/3 dos alunos estavam matriculados em IES públicas e 1/3 nas privadas.

Outra característica desses dados é a existência de mais IES na região sul do país, sobretudo na capital Maputo e, conseqüentemente, a sua população mais instruída permanece concentrada na capital Maputo.

Outra contradição é que mesmo a expansão se consolidando, podendo ser verificada pela entrada de um novo perfil de alunado na universidade e aumento do número de IES, ela acontece, sobretudo, pela via privada, ou seja, expansão privatista dadas as condições de pobreza em que a maior parte da população moçambicana se encontra, afetando mais a população residente em regiões rurais e mais incisivamente as mulheres (A partir da tabela 1 observa-se menor taxa de participação das mulheres no ES em relação aos homens e, portanto, podemos concluir que gênero é também um fator que influencia o acesso ao ES em Moçambique).

Portanto, empreender tal ação que busca permitir o acesso e a permanência no ES a grupos sistematicamente excluídos desse nível educacional, com foco nas mulheres rurais, é sem dúvida de grande importância, porquanto, um dos fatores principais na desigualdade de acesso à universidade são os recursos financeiros, sobretudo num sistema universitário não gratuito como o moçambicano e, conseqüentemente, está fora do alcance das classes mais modestas da sociedade. As mensalidades, as condições financeiras para a realização de matrícula em cada semestre para a sua permanência coloca estudantes na situação de desistência por incapacidade econômica.

Entretanto, a pesquisa de campo revelou que apesar das inúmeras barreiras/desafios enfrentados pelas camadas mais desfavorecidas da sociedade, como é o caso das mulheres (negras) provenientes de regiões rurais de Moçambique, em virtude do seu pertencimento étnico/racial, cultural, social, classe, regional, sexo, assédio sexual sofrido dentro da universidade, maternidade (no caso das estudantes que são mães ou que se tornam mães ao longo da graduação), papéis de gênero, as *chances* mais amplas e estratégias de acesso e permanência no ES podem ser traçadas a partir da dimensão da posse de informações que possibilita a construção de expectativas e projetos de acesso e permanência a esse nível educacional, onde até mesmo aquelas que não possuem uma tradição familiar universitária ou que tenham uma origem social desfavorecida (na posse desse instrumento) empreendem, de forma consciente, estratégias de riscos, de custos, de benefícios e de construir seus projetos de futuro através do acesso ao ES, a seguir resumidas:

(i) Exames de admissão – relativamente às estratégias empreendidas para a inserção no ES compreendemos que a maioria das atoras (98%) da pesquisa preparou-se em grupos ou individualmente e realizou exame de admissão, embora não possuísse experiência com esse tipo de exame e seleções para o ingresso em nível superior. Das 62 estudantes

entrevistadas apenas 5% realizou exame de admissão pela terceira vez, 28% pela segunda e 67% a primeira.

Assim, pensamos que deveria haver cursos preparatórios para os exames de admissão, que possibilitem a jovens de baixa renda, de meios rurais a vivência com os exames de admissão para o acesso ao ES, ao estabelecimento no ES e, por conseguinte, tenham ampliadas as suas chances de êxito. Para além disso, esses cursos preparatórios e o ensino pré-universitário deveriam estimular a construção da consciência crítica e o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos, assim como a ambientação com a realidade universitária e promover o acesso aos códigos culturais do ES.

A participação de jovens de meios populares em cursos preparatórios consistiria, também, na adesão a uma estratégia utilizada por jovens das classes médias e elites, de tal modo que quando aqueles se apropriarem de práticas da classe dominante, precisem reelaborá-las para torná-las funcionais às novas circunstâncias.

Sobre o distanciamento entre as estudantes (ao concluir o ensino médio) e o acesso ao ES identificamos fatores como o despreparo e a falta de informação. O despreparo assenta no reconhecimento de entraves na formação escolar, de tal modo que se viam desprovidas de potencial para disputar vagas no ES, sobretudo nos cursos mais competitivos, muitas vezes, responsabilizando-se pelo insucesso. Por outro lado, a falta de informação pode ser notada, particularmente, nos mecanismos mais recentes de acesso e permanência no ES, refletindo-se no alcance que as políticas de abertura da universidade para jovens de origem popular, já que todas as jovens mulheres da nossa pesquisa sequer se reconhecem como perfil dessas políticas, assim como não tinham conhecimento da sua existência.

Diante das dificuldades informacionais sobre o mundo universitário, pontuamos que a maior parte das estudantes da pesquisa desconhece uma das principais políticas de acesso e permanência no ES, a qual garante maior acesso a jovens oriundos de regiões rurais e/ou de outras províncias (centro e norte do país), sobretudo as mulheres que, historicamente, têm sido excluídas dos espaços públicos por questões de gênero, culturais, sociais e econômicas. Portanto, essas mulheres compõem as minorias representadas no mundo universitário.

Por outro lado e com base nos dados da pesquisa, compreendemos que a falta de informações por parte dessas mulheres se manifesta do seguinte modo: a) falta de informação sobre o que são cursos do ES e sua oferta, cursos técnicos e profissionalizantes; b) no desconhecimento sobre o ES em si, sobre o carácter público das

universidades; c) desconhecimento sobre políticas e programas, tais como bolsas de estudo, programas de incentivo às mulheres e jovens pobres para a sua longevidade escolar, programas de assistência estudantil dentro da universidade, exames de admissão.

Como pontuamos, anteriormente, a posse do capital informacional pode ser considerada um tipo desses *tickets* que concede vantagem a estudantes mais bem informados no acesso e manuseio de programas e mecanismos de acesso e permanência no ES. Portanto, o aspecto informacional é um fator preponderante que opera em relação a estratégias limitadas, que poderão ser empregues para o alcance do ingresso e permanência no ES pelas mulheres rurais, minimizando, desse modo, as desvantagens acumuladas por sua origem familiar e cultural, papéis de gênero, raça, etnia, região, econômicas, trajetória educacional, dentre outros.

Nessa perspectiva, torna-se necessário observar como as informações sobre as políticas de acesso e permanência no ES têm sido emitidas por diferentes fontes e recebidas por estudantes do ensino médio ou que já tenham concluído o ensino médio e pleiteiam ingressar no ES. Por exemplo, como constatamos nesta pesquisa, o acesso à internet é um fator relevante que tem mediado a comunicação entre as políticas públicas e o público a que se destinam. Essa mediação vem ocorrendo devido ao processo de informatização das políticas públicas moçambicanas, em que boa parte das inscrições (se não todas) e os formulários passaram a ser desenvolvidos em plataformas *on-line* ou via correio eletrônico. Essa mudança no modo de promover e acessar políticas públicas, no caso de Moçambique, tem efeitos diversos. A informatização do acesso a políticas públicas tenciona alcançar um maior número de pessoas através da internet, porém, lembramos que o alcance das novas tecnologias não tem chegado a todos, senão a uma pequena parcela de pessoas localizada, sobretudo, nos centros urbanos.

(ii) Redes de sociabilidade – outra estratégia de acesso e permanência das mulheres rurais no ES são as redes de sociabilidade, destacando o papel da família, amigos, professores/as/escola do ensino médio e de práticas motivacionais na tarefa de construção de projetos que têm como linha orientadora o acesso e a longevidade escolar de jovens das camadas menos favorecidas da sociedade. O projeto de aceder a uma universidade por essas mulheres foi por si delineado, juntamente com os pais, familiares, assim como foi sendo construído e reconstruído com base em campos de possibilidades encontrados através de redes de sociabilidade (amigos) formados durante as suas trajetórias de vida, ampliando, desse modo, as *chances* de adentrar no mundo

universitário, ou seja, essas redes construíram um fluxo de apoio mútuo, parcerias, informações, acompanhamento e geraram a possibilidade de mudança nas atitudes, valores e olhares sobre o mundo universitário.

Porém, verificamos dificuldades informacionais em relação à escola ou professores/as do ensino médio sobre o mundo universitário de seus estudantes como projeto de futuro. Vários estudos pontuam que a escola do ensino médio é um excelente espaço para a realização de projetos de futuro, pois, além de o ensino médio ser a etapa que finaliza a educação básica, momento em que estudantes pensam os passos futuros, a escola é considerada, depois da família, como importante espaço de socialização da pessoa humana. Entretanto, de acordo com as verbalizações das estudantes poucos/as professores/as falam sobre as IES ou ES e era somente uma ação pontual.

Diante dessas constatações, parece que as estudantes possuem uma rede de sociabilidade pouco fragilizada, já que a maioria não tem familiares com diplomas de nível superior, a escola não tem sido um espaço de socialização capaz de levá-las a pensarem em projetos de ES ou de vida necessários à sua socialização e inserção no novo mundo. Há uma grande parcela de mulheres para as quais o mundo universitário ainda é muito distante. São elas, ainda, os primeiros representantes das suas famílias a almejam e/ou a ingressarem no ES. Por esse motivo, consideramos que nesse momento anterior (ensino médio) seja imprescindível que conheçam as possibilidades de caminhos existentes, onde se possa motivar estratégias, orientar, informar para a materialização das expectativas de futuro.

Como podemos perceber, as questões de acesso e permanência no ES são amplas e diversificadas. O que se coloca por detrás da desigualdades de condições (de onde se parte), das desigualdades de oportunidades (para onde se costuma ir) e que resultam em desigualdades de resultados (para onde realmente foi possível chegar) são fatores relacionados tanto à origem familiar, cultural e socioétnicos, quanto aos aspectos educacionais e informacionais dos indivíduos. Ou seja, fatores relacionados ao sentido da escolarização, à emergência da entrada no mundo do trabalho, à participação da família, ao fortalecimento de redes de sociabilidade e ao acúmulo de capital informacional compõem o leque que circunscreve a construção de expectativas de acesso e permanência e sucesso no mundo universitário.

Desse modo, o que muitas vezes se configura como uma escolha pode ser fruto da compreensão das pessoas acerca de suas condições reais entre o desejado e aquilo que é ou será possível. O momento de transição entre o ensino médio e o ES é justamente o de

construção de estratégias e pode colaborar para a ampliação do campo de possibilidades dessas mulheres, embora as suas condições juvenis delimitem o que querem ser quando crescerem. Essa ideia se aproxima da linha de pensamento da relação de complementaridade entre a socialização primária e secundária, dos estudos sobre o papel da escola e seus efeitos positivos nas trajetórias educacionais, prestes a vivenciar um momento de maior autonomia na construção de expectativas que podem ou não romper com destinos preestabelecidos e delimitados dado o seu lugar social.

Isso significa que embora o campo de possibilidades circunscreva as expectativas e projetos de futuro, essas mesmas expectativas de acesso, permanência, sucesso e projetos não são e nem precisam ser passivas. Assim, seria útil e importante refletir sobre projetos de jovens de origem popular, com foco nas mulheres de regiões rurais, que desejam romper os espaços preestabelecidos por suas condições sociais, familiares, culturais, econômicas, étnicas/raciais e de gênero, porém, tendo em vista que os limites existentes são próprios do lugar social que historicamente ocupam. Ainda assim, essas mulheres e/ou jovens podem, através do acesso a políticas e programas educacionais, minimizar as desvantagens acumuladas.

iii) Bolsas de estudo - no que se refere às bolsas de estudo e outros incentivos, com vistas ao acesso e à permanência das mulheres rurais no ES, constatamos, a partir das suas verbalizações, o recurso ou o desejo de obtê-las, com vistas à longevidade da escolarização no espaço universitário. Constatamos, igualmente, que o governo tem oferecido bolsas de estudo, porém, em número bastante reduzido, o que amplia as limitações de acesso ou de sua obtenção, para além de que as estudantes desconhecem a sua existência; tampouco os critérios de sua obtenção, assim como não incluem estudantes das regiões rurais da província de Maputo.

As poucas estudantes que tiveram acesso a bolsa de estudos (20,9%) referiram que são parciais (ou não pagam matrícula, ou alojamento, ou têm acesso somente ao restaurante universitário), não cobrindo, contudo, metade dos gastos necessários à sua permanência na universidade. Portanto, essa situação traduz-se na dificuldade existente no irrisório apoio disponibilizado pelo governo e que se desajusta às condições reais em que essas mulheres se encontram e estudam.

Diante das dificuldades enfrentadas por essas mulheres, compreendemos que oferecer bolsas de estudo é uma maneira eficaz de melhorar o acesso a estudos universitários entre jovens vulneráveis, desfavorecidos, carentes e provenientes de

regiões rurais, que constituem a grande maioria da população moçambicana. Em particular, as bolsas de estudo aumentam o acesso e a permanência e oportunidades a níveis mais altos de estudos no exterior.

iv) Destacam-se algumas tendências que aparecem como resultado do estudo, tais como escolha de cursos tradicionalmente tidos como femininos, continuidade de estudos na pós-graduação, a escolha de profissões técnicas e de empregabilidade rápida e a não compreensão do que seja um curso universitário. Dadas as suas condições, a entrada das mulheres provenientes de regiões de Moçambique no ES é tida, muitas vezes, como um recurso que vai potenciar a força de trabalho, qualificar, habilitando-as a disputar melhores empregos, cargos e remunerações, assim como constituir uma transformação significativa das redes de amigos, estilo de vida e, sobretudo, uma enorme abertura de perspectivas face ao futuro. A continuidade dos estudos vai significar, nesses casos, um caminho para a sua mobilidade social assim como de suas famílias.

v) Pequenos negócios pessoais e abandono de suas regiões de origem para se instalarem próximo à universidade – uma parte das estudantes da nossa pesquisa como mulheres provenientes de regiões, de família de baixa renda por terem consciência de que estão trilhando um caminho de trajetória ascendente, fazem escolha de cursos para a sua formação profissional pautada na identificação com a profissão e com o campo de trabalho, para maiores possibilidades de emprego. A concretização desse sonho tem sido planejado, delineado à custa de muito sacrifício, baseado em investimento pessoal e financeiro, disciplina e dedicação fazendo pequenos negócios ou comércio informal (no caso, as estudantes provenientes de regiões periurbanas da província de Maputo) e/ou suas mães andando de sol a sol, vendendo o que podem para custear as despesas das filhas. Embora para outras esse espaço parecesse estar muito distante de suas realidades, essa aproximação foi o principal objetivo de suas vidas.

Aqui, destaca-se, também, a figura da mãe, agregado aos esforços direcionados ao trabalho, sobretudo o comércio informal com o objetivo de proporcionar condições básicas de conforto e manutenção dos estudos de suas filhas. A mãe é destacada como companheira e dedicada. Ela cuida de todos os detalhes para o sucesso das filhas/os.

Por outro lado, essas mulheres deixam as suas casas, seus pais, suas famílias e amigos para trás, para se instalarem próximo à universidade, sobretudo as mulheres provenientes de distritos muito distantes das capitais provinciais em que está alocada a

universidade ou porque os cursos que desejam frequentar ainda não existem nas IES próximas de seus distritos de origem.

Diante dessas artimanhas, das mil formas inventivas, das sutilezas narradas pelas mulheres estudantes provenientes de regiões rurais, entendemos que elas têm agência ao adotarem estratégias de acesso e permanência no ES, com vistas a estarem fora da condição de marginalidade na própria história. Elas estão conscientes, atentas a tudo e procuram escapar à anomia da exclusão, enfrentando a realidade de situações econômicas, socioétnicas e culturais construídas, ao mesmo tempo que elas "reordenam a história da mulher" e a colocam no centro de sua própria história.

Assim, a agência dessas mulheres estudantes rurais não constitui uma exceção, mas, sim, uma regra no seu percurso escolar, especialmente no ES. É através das estratégias adotadas por essas mulheres como sujeitos de sua própria história que se manifesta a sua capacidade de agência, significando e/ou ressignificando o contexto em que estão inseridas.

Essas mulheres, por um lado, mostram que é preciso “resistir para existir”, ou seja, é preciso adotar estratégias necessárias para que acessem, permaneçam no ES e tenham sucesso. A possibilidade de resistência expressa-se como estratégias e lutas que na concepção foucaultiana e certauniana possuem a noção de táticas e têm por finalidade contrapor-se aos efeitos concretos do exercício estratégico do poder. Elas são difusas e descentralizadas. São lutas que colocam em questão o estatuto da pessoa humana, que vinculam o sujeito consigo mesmo, contendo como objetivo primordial não o de resistir a uma determinada instituição de poder, ou grupo, classe, mas, sim, uma técnica peculiar, uma forma de poder.

Mas, por outro, essas mulheres mostram que é preciso “existir para resistir”, implicando que se manter no espaço universitário é fundamental para continuar lutando pelo acesso e permanência de mais mulheres oriundas de regiões rurais e/ou de camadas sociais mais desfavorecidas, em Moçambique. Contudo, a luta continua, pois enquanto “sujeitos” com ação, essas mulheres são dotadas de “agência bélica”.

Entretanto, não se pode conceber as estratégias empregadas pelas mulheres de regiões rurais de Moçambique como unívocas e/ou lineares, na medida em que as mulheres, os indivíduos e/ou grupos que habitam a área rural, em Moçambique, têm identidade própria (múltipla, contraditória, em constante mudanças, complexa), diferentes posições, maneiras de ser, estar, sentir, agir e pensar peculiares, influenciados tanto pelo contexto no qual estão inseridas bem como por suas subjetividades enquanto

sujeitos com agência, porquanto, a criatividade das estratégias de resistência decorre das artimanhas de liberdade possíveis em um dado contexto: as possíveis, as necessárias, as improváveis, as espontâneas, as selvagens, as solitárias, as concertadas, as irredutíveis, as prontas ao compromisso, as rastejantes, as violentas, as interessadas ou as sacrificiais.

Contam, também, as diferentes redes de sociabilidade ou de apoio, da mesma forma que as relações de gênero que as oprimem variam de acordo com as relações de etnicidade, de classe, raça, estatuto conjugal, idade, nacionalidade, estatuto, dentre outros elementos, em diferentes momentos que não podem ser encaixados em modelos dicotômicos e unilineares.

Nesse quadro, as políticas de assistência estudantil poderiam facilitar a integração das mulheres, com foco nas mulheres provenientes de regiões rurais de Moçambique, e de todos os estudantes, no geral, mas elas parecem ainda engatinhar, em Moçambique, sobretudo quando não contemplam toda a população estudantil economicamente desfavorecida. Portanto, seria mais proveitoso rever nossas políticas de democratização da educação, desde seu próprio significado, procurando compreender a complexidade que permeia o ES, uma vez que além de oferecer o acesso, bem como formas de auxílio estudantil, é preciso compreender que o contexto socioeconômico, étnico, racial, cultural, geográfico e de gênero influenciam sobremaneira no acesso, na permanência e sucesso dos estudantes. Ao mesmo tempo, a melhoria dos instrumentos formais deve-se fazer acompanhar de um igual esforço na sua aplicação, interpretação e, sobretudo, monitoria.

Diante disso, a nossa análise sobre o tratamento desconectado que tem sido dado às questões de acesso e da permanência no ES, tratadas no guarda-chuva da assistência, que, embora assegure direitos, está atrelada quase sempre ao apoio de ordem material aos pobres em Moçambique e, portanto, aponta para o que pode ser entendido como um reducionismo que dificilmente dará conta da racionalidade desses processos, das construções históricas e suas conexões, assim como das causas da exclusão no ES. É necessário, portanto, que se desenvolvam medidas de acesso e permanência mais adequadas, que não incluam apenas a dimensão material ou qualquer dimensão isolada, atuando sempre na direção ortopédica, ou seja, fazendo com que o alunado se adeque ao modelo institucional, que os novos perfis se espremam para caber nessa instituição de ponta, ou melhor, da ponta feita para poucos.

Parece-nos razoável pensar que há ainda muito o que deve ser pensado e feito, inclusive e talvez fundamentalmente, pelas próprias IES que precisam se moldar às novas

realidades, aos novos lugares-sujeitos-alunos que nelas adentram e, no caso deste estudo, com foco nas mulheres rurais.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip. G. and SELVARATNAM, V. (eds.). *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 1989.

ALTBACH, Philip. Globalization and the university: realities in a unequal world. In: FORESY, James Forest e ALTBACH, Philip (Orgs). *International book of higher education*. Dordrecht: Springer, 2007, pp. 212-139.

AFIGBO, Adiele Eberechukuwu. Repercussões sociais da dominação colonial: novas estruturas sociais. In: UNESCO. *História geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: UNESCO, 2010a.

AfriMAP; OPEN SOCIETY INITIATIVE FOR SOUTHERN AFRICA. *Moçambique: a prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação – um relatório publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa, Johannesburgo – África do Sul, 2012*.

Altbach, Philip G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution, Paris: UNESCO, 2009.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3ª ed., Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. AMADIUME, E. *Afrikan matriarchal foundations: the Igbo case*. Londres: Karnak House, 1987.

AMADIUME, E. *Afrikan matriarchal foundations: the Igbo case*. Londres: Karnak House, 1987.

AMADIUME, Ifi. *Reinventing Africa*. Matriarchy, religion, culture. London; New York: Zed books Ltd, 1997.

ANDRADE, Carolina; DE BARROS, Amón. Género e Educação: Delimitação de espaços e construção de estereótipos. *Contrapontos*, 9 (2), p. 90-103, 2009. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/998>. Acesso em 22 de dezembro de 2022.

APPIAH, Kwami Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APTHEKER, B. Strong is what we make each other: unlearning racism within women's studies. *Women's Studies Quarterly*, 1 (4), 1981.

ARAÚJO, Manuel G. Mendes. Os espaços urbanos em Moçambique. *Espaço e Tempo*, São Paulo, nº 14, p. 165-182, 2003.

ARAÚJO, Manuel G. Mendes. Ruralidades – urbanidades em Moçambique: conceitos ou preconceitos? *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, Porto, v. XVII – XVIII, p. 5-11, 2001-2002. Disponível em:

<https://www.ojs.letras.up.pt/index.php/geografia/article/viewFile/7733/7097>. Acesso em: 26 de junho de 2020.

ARNDT, S. *The Dynamics of African Feminism: defining and classifying African feminist literatures*. Trenton: Africa World Press, 2002.

ASANTE, Molefi kete. Afrocentricidade notas sobre uma posição disciplinar. In NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Col. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, vol. 4). Disponível em: <http://raapefilosofia.blogspot.com/2017/08/conheca-colecao-sankofa-matrizes.html?view=magazine>. Acesso em: 11/11/2019.

ASANTE, Molefi kete. *Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: introdução a uma ideia*. Tradução: Renato Noguera; Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. Ensaios Filosóficos, Volume XIV– Dezembro/2016. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/#edicoes>. Acesso em 10/11/2019.

ASSIÉ-LUMUMBA, N'Dri. *Higher education in Africa: crises, reforms and transformation*. Dakar: CODESRIA, 2006.

ASHCROFT, K. The Massification of Higher Education: A Comparison of the UK Experience and the Emerging Ethiopian Response. *The Ethiopian Journal of Higher Education*, v.1, pp. 21 – 40, 2004.

ATEM, Guilherme Nery. *Adequação e persuasão da teoria da linguagem ao discurso publicitário*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

AYEE, Joseph RA. *Setor Público Manpower: desenvolvimento durante o período Nkrumah 1951-1966*". Arhin, 1992.

BAKHTINI, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem*. 12ª ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Whashington: Word Bank, 1995.

BANDEJO, Diedre. African feminism: (re)visioning the social order. *The Afrocentric Scholar*, v.1 (1), p. 183-94, 1992.

BARROSO, Edgar Mundulai Armindo. As dinâmicas globais de internacionalização do ensino superior: a contra-narrativa africana e o caso de Moçambique. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 137-153, 2017.

BASÍLIO, Guilherme. “*O Estado e a Escola na construção da identidade política Moçambicana*”. 2010. Tese (Doutorado em Educação Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Vol. 2, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERGANO, Sofia. A promoção da igualdade de género no trabalho como tarefa educativa. *Revista de Estudios e investigacion em Psicologia y Educacion* (7), 2015. Disponível em: <https://10.17979/reipe.2015.0.07.526>. Acesso em: 22 de dezembro de 2022.

BEVERWIJK, Jasmin Matthea Rachel. *The genesis of a system: coalition formation in Mozambican higher education, 1993-2003*. Tese de doutorado. CHEPS: University of Twente, 2005.

BIRNBAUM, R. Maintaining diversity in higher education. San Francisco/Washington/London: Jossey-Bass Publisher, 1983. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED243339>

BIZERRA, Maria da Conceição. A política educacional: do gabinete ao chão da escola. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 97, p. 91-99, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

BORDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Capítulo II. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Paris: Ed. Revve Française de sociologie, 1996.

BORDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BORDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 7ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Pp. 480-486.

BORDIEU, Pierre. Compreender. In: BORDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 7ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Pp. 693-713.

BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kuhner. 2ª ed; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. A mulher no espaço público. *Revista brasileira de história*; São Paulo: ANPUM/Marco zero, v. 9, nº 18, ago/set., 1989.

BRITO, Carlos Estrela; FERASSO, Marcos; BRITO, Sandra Manuel P.P. A gestão universitária em Moçambique. *5ª Conferência FORGES – Fórum da gestão de Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa -*, Coimbra, 2015.

- BROCK-UTNE, B. Formulating higher education policies in Africa: the pressure from external forces and the neoliberal agenda. *Journal of Higher Education in Africa*, v. 6, n. 1, p. 24-57, 2003.
- BUCHMANN, C.; DIPRETE, T. A. The growing female advantage in college completion: the role of family background and academic achievement. *American Sociological Review*, 71, 515-541, 2006.
- BUCCI, M. P. *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BUNTING, I.; CLOETE, N. Cross-National Performance Indicators: A case study of eight African universities. Cape Town: Centre for Higher Education Transformation, 2012.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. Pp. 375-399.
- CAREGNATO, Rita Catalina; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto contexto Enferm*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.
- CARLI, Magda Lúcia Somensi de.; CONRADI, Carla Cristina Nacke. *Gênero, educação e mercado de trabalho*. s/d. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao>. Acesso em: 15 de julho de 2022.
- CASIMIRO, Isabel; ANDRADE, J. Considerações sobre a dimensão de gênero na Universidade Eduardo Mondlane. *Separata da 4ª Reunião Anual Consultiva 2 e 3 de março*. Maputo: UEM/CEA, 1995.
- CASIMIRO, Isabel Maria. Feminismo e direitos humanos das mulheres. *Outras Vozes*, nº 6, fev., 2004 Disponível em: <https://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Feminismo-e-direitos-humanos-das-mulheres.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2022.
- CASIMIRO, Isabel Maria; ANDRADE, Ximena. *A identidade do feminismo crítico em Moçambique: situando a nossa experiência como mulheres, acadêmicas e ativistas*. Maputo: CEA/UEM, 2007.
- CASIMIRO, Isabel. *Paz na terra, guerra em casa. Feminismo e organização das mulheres em Moçambique*. Pernambuco: Editora UFPE, 2014.
- CASTRO, Celso. Apresentação. In: CASTRO, Celso. *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. P. 7-40.
- CASTRO, Edmara da Costa. *Identidades e trajetórias de alunos negros da UFMT nos cursos de nutrição, enfermagem e medicina. Dissertação de mestrado* (Mestrado em Educação); Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiaba, 2005;132 folhas.

CECI, S.J.; WILLIAMS, W.M.; BARMET, S.M. Women's under representation in science: sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin* 135, 218-261, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLES, Maria; BRADLEY, Karen. Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education. *Am. Soc. Rev.* v. 67, n.14, p. 5573-599, ago., 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3088946>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, s/1, v. 11, n. 31, jan./abr., pp. 07-18, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf> Acesso em 24/05/2014. Acesso em: 21 de novembro de 2019.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel – Difusão Editorial, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob a nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2013.

CHICHAVA, Sérgio. *Por uma leitura socio histórica da etnicidade em Moçambique*. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e económicos (IESE), 2008. Disponível em: <http://www.iese.ac.mz/sergio-inacio-chichava>. Acesso em: 16 de agosto de 2022.

CHICHONGUE, Xavier Daniel. *A escolha académica nos cursos de engenharia da UEM na perspectiva de género e da percepção sobre seus papéis sociais*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Administração e Gestão da Educação). Maputo: UEM, 2015.

CIAVATTA, M. O Conhecimento Histórico e o Problema Teórico metodológico das mediações. In: CIAVATTA, M. E FRIGOTTO, G. *Teoria e Educação no labirinto do capital*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CISNE, Mirla. *Feminismos e consciência de classe no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

CLOETE, N.; MAASSEN, P. Roles of Universities and the African Context. In: CLOETE, N.; MAASSEN, P.; BAILEY, T. (eds.). *Knowledge Production and Contradictory Functions in African Higher Education*. Cape Town: African Minds, 2015. Pp. 1-17.

CLOETE, N.; BUNTING, I; MAASSEN, P. Research Universities in Africa: An Empirical Overview of Eight Flagship Universities. In: CLOETE, N.; P. MAASSEN, P.; BAILEY, T. (eds.). *Knowledge Production and Contradictory Functions in African Higher Education*. Cape Town: African Minds, 2015. Pp. 18-31.

CMI. *Políticas de género e feminização da pobreza em Moçambique, 2008-2010*. Maputo, 2010.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; CORDEIRO, Ana Luísa Alves; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A permanência de estudantes na Universidade Federal Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). *Revista da Faculdade de Educação UNEMAT*, Cáceres, v. 25, n. 1, p. 131-153, jan./jun. 2016.

CORDEIRO, Ana Luísa Alves. *Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2017.

CORDEIRO, Ana Luísa Alves; AUAD, Daniela. Estratégias de resistência de negras cotistas lésbicas e bissexuais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.29, n. 3, 2021. Disponível em: <http://doi10.1590/1806-9584-2021v29n382622>. Acesso em: 07 de agosto de 2022.

COSTA, Candida Soares da. Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático. *28ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2005*. Disponível em: <http://200.144.182/neimb/files/PERCEP%C3%87%C3%95ES%20DEALUNOS%20E%20>. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

CRUZ E SILVA, Teresa. The place of social sciences as an engine of change: the case of Mozambique. In: CRUZ e SILVA, Teresa; CASIMIRO, Isabel Maria (orgs.). *Science at the service of development? Experiences of Africa countries that speak Portuguese as an official language*. Dakar: CORDESIA, 2015.

CRUZ E SILVA, Teresa. “The Global and Local Limitations on Academic Freedom in Africa: public higher education institutions in Mozambique. Apresentado na *International Conference: Academic Freedom and the Social Responsibility of Academics and Researchers in Africa: What are the new challenges?* Oran (Argélia), 9-11 de março, 2010.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Tecnologia africana na formação brasileira*. 1ª ed., Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CUNHA, Manuela Carneio da. Política Indígena no século XIX. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura: FAPESP, 1992. (pp. 133-154).

DELPHY, Cristine. *L'ennemi principal: économie politique du patriarcat*. V. 1, Paris: Éditions Sy llepse, 2009.

DIAS, Hildizina Norberto. Desafios da universidade moçambicana no século XXI. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, Série: Ciências da Educação, v. 1(0), 60-74, 2012.

DIOP, Cheik A. *A unidade cultural da África Negra*. Chicago: Third World Press, 1990.

DOVE, Nah. *Mulherisma africana: uma teoria afrocêntrica*. Tradução de Wellington Agudá. *Jornal de estudos Negros: Universidade Temple*, v. 28, n.5, pp. 515-539, 1998.

DOVE, Nah. Defining African Humanist theory. In: MAZAMA, Ama (org.). *The Afrocentric paradigm*. Trenton: Africa World Press, 2003, p. 165-85.

DUARTE, Germano Tiroso. Assimetrias na pesquisa em educação em Moçambique: estudo de publicações na "Revista UZIWE". In: DUARTE, Stela Mithá; FAGILDE, Sarifa Magide; MAVANGA, Gil Gabriel (orgs). *Universidade Pedagógica: 30 anos contribuindo para o desenvolvimento de Moçambique (1985 – 2015)*. Maputo: Educar – UP, 2017, pp. 153-159.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n 24, p. 213-325, 2004.

DUBET François. Qual a democratização do ensino superior. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015. Disponível em: Acesso em: 9 set. 2015

DUBY, Gerges e PERROT, Michelle (orgs). *Escrever a história das mulheres*. História das mulheres no ocidente. Lisboa: Afrontamento, 1991.

EBUNOLUWA, Mobolanle Sotuna. Feminism: the quest for an African variant. *The Journal of Pan African Studies*, v. 3, n. 1, p. 227-234, 2009.

ECCLES, Jacquelynne S; JACOBS, Janes E; HAROLD, Ren .D. Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, p. 183-201, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>. acesso em 16 de junho de 2021.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

EDMONDSON, Locksley. A África e as regiões em vias de desenvolvimento. In: UNESCO. *História Geral da África: África desde 1935*. Brasília: UNESCO, 2010. Pp. 1003-94.

EDWARDS, L. M.; PASQUALE, M. P. Women's higher education in Japan: family background, economic factors the equal employment opportunity law. *Journal of the Japanese and International Economies*, v. 17 (1), pp. 1-32, March. 2003. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889158303000042>. Acesso em 07 de maio de 2020.

EGNE, Robsan M. Higher education in Africa: opportunities and challenges. In: CLOETE, et al. *Pathways through higher education research a festschrift in honour of Peter Maassen*. University of Oslo: Department of Education, 2016. Pp. 100-104.

EGNE, R. M. *Ethiopia in Transition: A Multicultural Education Perspective on Teacher Education Policies, Curricula, and Practices*. Tese de Doutorado, University of Oslo, Norway: Akademika Publishing, 2015.

EGNE, R. M. Gender Equality in Public Higher Education Institutions of Ethiopia: The Case of Science, Technology, Engineering, and Mathematics. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, v. 5(1), pp. 3–21, 2014.

ELSE-QUEST, Nicole, M.; HYDE, Janet Shibley.; GOLDSMITH, Hill.H.; VAN, HULLE, Carol .A Van. Gender differences in temperament: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, p. 33-72, jan., 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037//0033-2909.132.1.33>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

EZCURRA, Ana Maria. Massificação y enseñanza superior: uma inclusão excluyente. Algumas hipóteses y conceptos clave. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto & PAULA, Maria de Fátima Costa de (orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades**. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011, p. 60 – 72.

FALQUET, Jules. Três questões aos movimentos sociais progressistas: contribuições da teoria feminista à análise dos movimentos sociais. *Lutas & Resistências*, v. 1, pp. 212-25, set., 2006.

FRANTZ, Fanon. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, Michel. Les techniques des soi. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits: 1954-1988*, vol. II (1976-1988), Paris: Quarto-Gallimard, 2001. P 1602-1632.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: Vol. IV: estratégia, poder-saber*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. P. 222-240.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. V. V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27ª ed., São Paulo: Edições Graal, 2012.

GASPARETTO, Vera Fátima. O campo dos estudos de gênero em Moçambique/África. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://doi:10.1590/1806-9584-2020v28n1688326>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2021.

GASPERINI, Lavínia. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Sorbonne: Iscos, 1989.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.

- Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- GIL, R. Análise do discurso. In: BAUER, M.W.; GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOODY, Jack. *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente?* São Paulo: Contexto, 2008.
- GONÇALVES, Andréa Lisly. *História e gênero*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONÇALVES,. O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008). *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.23, n. 1, p. 37-57, mar, 2018.
- GONÇALVES, António C. Parafino. *A Educação Politécnica e a Escola do Trabalho em Moçambique: novas e velhas falácias pedagógicas?* Maputo: CEC, 2015.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato dos, LOBATO, Fátima (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 15-57.
- GÓMEZ, Miguel Buêndia. *Educação Moçambicana – história de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária (Universidade Eduardo Mondlane), 1999.
- GONZÁLEZ, Ainara Barrenechea. *Estudo de Género: Situação actual das mulheres em Cabo Delgado*. Cabo Delgado: MULEIDE (Mulher, Lei e Desenvolvimento) e Action Aid Moçambique, 2015.
- GRAMISCI, António. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo*. 2ª ed., v.2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v 31, nr 1, jan./abril, pp. 25-49, 2016.
- GROSGOUEL, Ramón. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. I, n. 1, p. 1-38, 2011. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em 10 de maio de 2019.
- GUERRA, Lúcia Helena. Educação em Moçambique: pensando interseções e políticas públicas. *Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia*, Natal/RN, 03 a 06 de agosto de 2014. GUERREIRO, M. das Dores; ABRANTES, P.
- GUERREIRO, Maria das Dores; ABRANTES, Pedro. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20 (58), p. 157-175, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/8rqNBzjMrQYpR7SyGgLdTYC/?lang=pt&format=pdf>
 . Acesso em: 22 de maio de 2021.

HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol. II. Madrid: Taurus, 1987.
 HOOKS, Bell. Black feminism: historical perspective. In: Liggings Hills et al (Eds.). *Call and response: the riverside anthology of African American literary tradition*. Boston: Hugoton Miffling Company, 1998.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. Da Ufmg, 2008.

HERINGER, Rosana. *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2013.

HUDSON-WEEMS, Cleonora. *Africana Womanism: reclaiming ourselves*. Troy, MI: Bedford Publishers, 1993, 1994.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

HORN, A.S., LEE, G.. The reliability and validity of using regressions residuals to measure institution effectiveness in promoting degree completion. *Res. High. Educ.* 57 (4), 469–496, 2016. DOI 10.1007/s11162-015-9394-7.

HUDSON-WEEMS, Cleonora. *Africana womanist theory*. Trenton; NJ: Africa World Press, 2004.

HUDSON-WEEMS, Cleonora. Africana womanism: the flip side of a coin. *Western Journal of Black Studies*, 30 jul, 2011. Disponível em: http://findarticles.com/p/articles/mi_go2877/is_3_25/ai_n28890867/.

HOOKS, B. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, n. 2, p. 464-478, 1995.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, agosto, pp. 257-272, 2002.

INE - INSTITUTO NACIONAL de ESTATÍSTICA. *Mulheres e homens em Moçambique, 2017*. Maputo: INE, 2018.

INDE. *Plano curricular do ensino secundário geral (PCESG): Documento orientador, objetivos, política, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação*. Moçambique, 2007.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou. Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, jul./set., pp. 807-828, 2014.

JENCKS, C. et al. *Inequality: a reassessment of family and schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.

- JIRICA, Kwanele. Our struggle ourselves: shaping feminist theory in our context: the Zimbabwe scenario. In: SAFERE. Southern African Feminist Review. *The gendered politics of land*. Harare, v.1, n° 1, pp. 77-86, 1995.
- KINSER, K., LEVY, D., CASILLAS, J.C.S., BERNASCONI, A. et al. The Global Growth of Private Higher Education, ASHE Higher Education Report Series. Wiley San Francisco, 2010.
- KIRKWOOD, Julieta. *Feminarios*. Ediciones documentas, 1987.
- KODJO, E.; CHANAIWA, D. Pan-africanismo e libertação. In: UNESCO. *História Geral da África: África desde 1935*. Brasília: UNESCO, 2010.
- KRIEGER, Joel. *The Oxford companion to politics of the world*. Oxford; New York: Oxford University Press, 1993.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LANGA, Patrício V. *The constitution oh the field of higher education institutions in Mozambique*. Dissertação de Mestrado (School of Education, Faculty of Humanities.), CAPE Town: University of Cape Town, 2006.
- LANGA, Patrício.V. A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: a qualidade em questão. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, Maputo, Série Ciências da Educação, vol. 1, n 0, p. 21-41, 2012.
- LANGA, PatrícioV. *Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico*. 2014.
- LANGA, Patrício V; WANGENGE –OUMA, Gerald. Strong convictions, weak evidence: the challenge of building research capability in African higher education. In: CLOETE, et al. *Pathways through higher education research a festschrift in honour of Peter Maassen*. University of Oslo: Department of Education, pp. 96- 99, 2016.
- LANGA, Patrício V. A disconnected multi-campus system: the neoliberal expansion and fragmentation of Mozambican higher education. *Tertiary Education and Management*, 23 (1), 23-40, 2017. Disponível em: Doi: 10.1080/13583883.2016.1214286.
- LAVIOQUE, P.J. Discriminação étnica em Moçambique: elo-base que exige eliminação para paz efectiva. *REVES – Revista Relações Sociais*, 3 (3), 0224-0250. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/revesv13iss3pp0224-0250>. Acesso em: 16 de agosto de 2022.
- LINK (Fortum de ONGs). Seminário GOM/LINK: *Moçambique – perspectivas sobre ajuda e o setor civil*. Síntese, Maputo, pp. 23, 1998.
- LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para una educação intercultural*. São Paulo: Educ, 2004.
- LORDE, A. *Sister outsider*. Freedom: The Crossing Press, 1984.

LULAT, Y. G-M. "The Development of Higher Education in Africa: A Historical Survey,". In: TEFERRA, D. ALTBACH, P. G. (eds.) *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington: Indiana University Press, 2003, pp15-31.

MABOMGO, António Wiliamo. *Diversidade étnica e exclusão social no processo da consolidação da unidade nacional: o caso dos vendedores e vendeiras informais do Mercado Estrela Vermelha – cidade de Maputo*. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, 2015.

MACHADO, C. *A incorporação de gênero nas políticas*. São Paulo: Annabmm Editora, 1999.

MACHEL, Samora Moisés. *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1976.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem de ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 de outubro de 2020.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009.

MALOA, Joaquim Miranda. A urbanização moçambicana contemporânea: sua característica, sua dimensão e seu desafio. *Revista Brasileira de Gestão Urbana: Curitiba*, v. 11, jul, p. 1-15, 2019. Disponível: <http://www.orcid.org/0000-0002-9277-2133>. Acesso em 26 de junho de 2020.

MAMA, Amina. *Gain and challenges: linking theory and practice*. Womens worlds Congress Keynote Address presented at opening ceremony, Makerere University, 21/07/2002.

MAMA, Amina. What does it mean to do feminist research in Africa contexts? *Feminist Review Conference Proceedings*, 2011.

MANDANI, M. *Scholars in the market place: the dilemmas of neo-liberal reform at Makerere University, 1989-2005*. Dakar: CODESRIA, 2007.

MARCELO, Júlia Fernandes; HAYASHI, maria Cristina P. I. Estudo bibliométrico sobre a produção científica no campo da sociologia da ciência. *Inf.*, Londrina, v. 18, n. 3, set./dez., pp. 138-153, 2013.

MARCUSHI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D, M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006, p 361-386.

MÁRIO, Mouzinho et al. *Higher education in Mozambique: a case study*. Oxford: James Currey, 2003.

- MARGINSON, S. Global stratification in higher education. In: Slaughter, S., Taylor, B. (Eds.), *Higher Education, Stratification and Workforce Development: Competitive Advantage in Europe, the US and Canada*. Springer, Cham, pp. 13–34, 2016.
- MARUANI, Margaret e MERON, Monique. Como contar o trabalho das mulheres? França 1901- 2011. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016, pp. 59-70.
- MATTA, Roberto da. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1987. Pp. 58-85.
- MATOS, Maria Izilda de. *Por uma história da mulher*. São Paulo: Edusc, 2000.
- MATOS, Narciso; MOSCA, João. Desafios do ensino superior. In: Luís de Brito et al (orgs). *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo; IESE, 2010.
- MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. P. 111-127.
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento & Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1999.
- MAZRUI, Ali A. O horizonte 2000. In: UNESCO. *História Geral da África: África desde 1935*. Brasília: UNESCO, 2010b.
- MCTESTP-DNES. *Dados estatísticos sobre o ES em Moçambique, 2015*. Maputo: DNES- MCTESTP, 2016.
- MCTESTP-DNES. *Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique, 2015*. Maputo: DNES- MCTESTP, 2015.
- MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. *Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.
- MENEZES, Maria Paula. Mulheres insubmissas? Mudanças e conflitos no Norte de Moçambique. *Ex aequo*, n. 28, pp. 71-87, 2008.
- MENEZES, Maria Paula. As ciências sociais no contexto do ensino superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. *Perspectiva*: Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 338-364, maio/ago., 2016.
- MÉSZÁROS, Istiván. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MGCAS - Ministério do Género, Criança e Ação Social. *Perfil de género de Moçambique*. Maputo, 2016.
- MIGUEL, Lucas L.A.J.; TAMBE, Telma A. F.; COSTA, Candida S. Examining and trends in higher education in Mozambique. *Higher Education*, n. 83, pp. 411–439, 2021.

Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-020-00666-4>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

MILL, John Stuart; TAYLOR, Mill Harriet. A sujeição das mulheres em ensaios sobre a igualdade sexual, publicado em 1869 e editado no século XX pela The University of Chicago Press. *Revista Gênero*, UFF, v.6, n.1, 2006.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro, HUCITEC – ABRASCO, 1992.

MINAYO, Maria Cecília (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Letícia Miranda de; FARIAS, Sidney Ferreira. As contribuições da internet para o idoso: uma revisão da literatura. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 13. N. 29, abr./jun., pp. 383-395, 2009.

MOHAMEDBHAI, G. Massification in higher education institutions in Africa: causes, consequences and responses. *Int. J. Afr. Higher Educ.* 1 (1), 60–83, 2014. Available: <https://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5644>.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

MORAIS, C.M. *Escala medida, de estatística descritiva e inferência estatística*. 2013. Disponível em: <http://www.tpb.pt/cmmm/conteudos>. Acesso em: 14/02/2020.

MOTA, Thiago Henrique. A Universidade Eduardo Mondlane no projeto pós-colonial de educação em Moçambique, 1976-1993. *Revista Afro-Ásia*, 54, 189-226, 2016.

MOUTINHO, L. "Jorge Amado: desejo "inter-racial" nos registros realista e ficcional". In _____. *Razão, cor e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivos sexuais "inter-raciais" no Brasil e na África do Sul*. São Paulo: UNESP, 2004, P. 138.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Editora Global, 2006.

MUNANGA, Kabemgele. *Negritude: usos e sentidos*. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Luciana de Cássia Nunes et al. Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. *Rev. Bras. Enferm.*, 71 (1), p. 228-33, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>. Acesso em: 13 de março de 2022.

NERUA, Lucas Alberto Essilamo et al. *Revista LABOR*, n° 13,v. 1, 2015.

NETO, Octávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp.51-66.

NEVES, LM.W. Educação e política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, 1994.

- NEVES, LM.W. *Educação e política no Brasil de hoje*. 2ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley e SIQUEIRA, Ângela (Orgs.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley e PRONKO, Marcela Alejandra. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- NG'ETHE, J., Subotzky, G. & Afeti, G. Differentiation and articulation in tertiary education systems. A study of twelve African countries. Washington, DC: The World Bank, 2008.
- NKRUMAH, Kwame. *A África deve unir-se*. Série dois nº 1, s/e, s/l, 1977.
- NKRUMAH, Kwame. *Luta de classes em África*. 2ª ed., Brasil: Edições Nova Cultura, 2018.
- NOA, Francisco. Ensino Superior Em Moçambique: políticas, formação de quadros e construção da Cidadania. In COOPEDU — Congresso Portugal e os PALOP. *Cooperação na Área da Educação*, 225-238, 2011.
- NOGUEIRA, Conceição; SAAVEDRA, Luísa. Estereótipos de género. Conhecer para os transformar. *Revista Cadernos SACAUSEF*, Lisboa, n.3, p. 10-30, 2007. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fcnaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=86831. Acesso em: 25 de dezembro de 2022.
- NOGUEIRA, Conceição. *Reestruturação produtiva e condições sociais*. Salvador, 2008.
- NOVELLINO, Salet Ferreira. As Organizações não-Governamentais (ONGs) feministas brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS (ABEP), 15, *Anais...*Caxambu/MG, de 18 a 22 de setembro de 2006. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006>. Acesso em: 31 de março de 2020.
- NTIRI, D.W. One is not a woman, one becomes: *the in a transitional society*. Troy, MI: Bedford, 1981.
- OBERTI, Alejandra. O labirinto da diversidade. *Folha Feminina*, São Paulo, SOF, n. 15, 2000.
- ODAGA, Geoffrey. Gender in Uganda's tertiary educational distribution. *Journal of Social and Human Sciences*, v. 2(1), 2020. Disponível em: <https://www.doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100023>. Acesso em 03 de maio de 2020.
- ODOTEI, E. What is in a name?: the social and historical significance of Ga names. *Research Review*, v. 5 (2), p. 34-51, 1989.
- OGOT, Bethwell Allan. *Para a redação de uma História Geral da África*. 1979.

OGUNDIPE-LESLIE, Molará. *Re-creating ourselves: African women & critical transformations*. Trenton: Africa World Press, 1994.

OGUNYEMI, C.O. Womanism: The Dynamics of the Contemporary Black Female Novel in English. *Signs*, Autumn, v.11, n.1, p. 63-80, 1985.

OGUNYEMI, Chikwenye. *Africa Wo/Man Palava: the Nigerian novel by women*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

OLIVEIRA, Isabel C. Vasconcelos de; SALDANHA, Ana A. WERBA. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. *Paideia*, v. 20, n. 45, p. 47-55, 2010.

OMAR, Maomede Naguib. *O ensino superior em Moçambique: políticas, concepções e práticas dominantes*. Maputo: Alcance Editores, 2017.

OMM. *Documentos da 2ª Conferência da OMM*. Maputo, 1977.

OMM. Resolução Geral da Conferência Extraordinária da OMM. In: *Revista Tempo* 737, novembro, Maputo, 1984.

OPOKU, Kofi Asare. A religião na África durante a época colonial. In: UNESCO. *História geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: UNESCO, 2010a.

ORLANDI, E.P. A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: *Anais do 1º Seminário de Estudos em Análise de Discurso*, Porto Alegre, Brasil [CD-ROM], p.10-13, 2003.

OSÓRIO, Conceição. A socialização escolar: educação familiar e escolar e violência de género nas escolas. *Outras Vozes*, n. 19, 2007.

OSÓRIO, Conceição. Identidades de género e identidades sexuais no contexto dos ritos de iniciação no Centro e Norte de Moçambique. *Revista Outras Vozes*, Maputo, dez., pp. 43-44, 2013.

OSÓRIO, Conceição e SILVA, Teresa Cruz e. *Silenciando a discriminação: conflitos entre fontes de poder e os direitos humanos das mulheres em Pemba*. Maputo: WLSA Moçambique, 2018.

OYEWUMI, O. *The Invention of Women: making African Sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

OYEWUMI, O. *Women and Feminism*. Trenton: African World Press, 2003.

PARSONS, T. *Ensaio de teoria sociológica*. Buenos Aires: Paidós, 1967.

PFEFFERKORN, Roland. *Genre et rapports sociaux de sexe*. Paris: Editions Page Deux, 2012.

PEDRO, Martinho. Universidade Pedagógica como alicerce para a criação de uma plataforma nacional de pesquisa em Moçambique. In: DUARTE, Stela Mithá; FAGILDE, Sarifa Magide; MAVANGA, Gil Gabriel (orgs). *Universidade Pedagógica: 30 anos contribuindo para o desenvolvimento de Moçambique (1985 – 2015)*. Maputo: Educar – UP, 2017, pp. 143-152.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1988.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINTO, S. M. X. *Casamentos prematuros no contexto dos ritos de iniciação femininos, praticados pela etnia macua: olhares dos finalistas do curso de licenciatura em serviço social*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, 2017. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7019/1/TMRI_SaraPinto.pdf. Acesso em: 21 de agosto de 2022.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano*. Maputo, 1998.

PNUD-Programa das Nações Unidas para a População. *Relatório do Desenvolvimento Humano*. New York: PNUD, 2015.

PORTES, E. *Trajetórias e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PRODANOV, C.C; DE FREITAS, E.E. *Metodologia do trabalho científico*. Método e técnicas de pesquisa e do trabalho científico. 2ª ed., Novo Hamburgo: Universidade Reevole, 2013.

QUERINO, Manuel Raymundo. O colono preto como fator da civilização brasileira. In: QUERINO, Manuel Raymundo. *Costumes africanos no Brasil*. Salvados: Eduneb, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

RIBEIRO, J.C.P. *Investigação e avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi, 1999.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. *Revista Ensino Superior Unicampi*, n. 10, jul/set., p. 46-55, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

ROSISTOLATO, Rodrigo; HELAYEL-NETO, José; DA SILVA XAVIER, Marcel. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção de expectativas e campos de

possibilidades educacionais. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, v. 92, n. 232, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAINT, W. S. "Statement". AAU/DAE-WGHE Joint Colloquium. Lesotho, January, 1995.

SALMI, J. The higher education crisis in developing countries: issues, problems, constraints and reforms. *Int. Rev. Educ.* 38 (1), 19–33, 1992. Available at: <https://doi.org/10.1007/BF01097942>.

SAMARA, Eni de Mesquita. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade a universidade de ideias. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos. Panorama das pesquisas sobre TDIC e a formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da Capes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 15-36, 2013.

SANTOS, Sérgio Pereira. *Os intrusos e os outros quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012*. 390 f., Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de educação, 2014.

SARDAN, Jean-Pierre Olivier. "Le culturalisme traditionaliste africaniste. Analyse d'une ideologie scientifique". *Cahiers d'études africaines, Éditions de l'E.H.E.S.S.*, n° 198-199-200, pp. 419-453, 2010.

SAWYERR, A. Challenges Facing African Universities: selected issues. *African Studies Review*, v. 47, n. 1, p. 1-59, 2004.

SCOTT, Catherine V. Gender and development. *Rethinking modernization and dependency theory*. USA: Lynne Rienner Publishers, 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria analítica para a análise histórica Gender. *Revista gênero*, 1989.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 1, n. 1, 2009.

SILVA, J. *Porque um e não outros?: caminhadas de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SILVEIRA, Olívia. *O unicórnio e o rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

STOLCKE, Verena. O enigma das interações: classe, raça, sexo, sexualidade: a formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. *Revista Estudos Feministas*, v. 14, n. 1, p. 12-42, 2006.

SHEILA, Ruth. *Issues in Feminism: A First Course in Women Studies*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980.

SHIRONA, E. O.; MORAES, M. C.M; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. *18º REDOR, Perspectivas feministas de gênero: desafios no campo da militância e das práticas*, Universidade Federal de Pernambuco, nov, pp, 346-362, 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648>. Acesso em 21 de novembro de 2019.

SLEGH, Henny et al. *Ser homem em Maputo: masculinidades, pobreza e violência em Moçambique: resultados do primeiro inquérito internacional sobre homens e mulheres e igualdade de género (IMAGES)*. Washington; DC; Rio de Janeiro: Promundo, 2017.

SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência*. Mulheres pobres e ordem urbana 1980 – 1920. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1989.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. *Revista Brasileira de História – Órgão Oficial da Associação Nacional de História*, São Paulo, ANPUH, v. 23, n. 54, p. 27 – 54, dez., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>. Acesso em: 25 de dezembro de 2022.

ST. JOHN, Edward. *Education and public interest: school reform, public finance and access to higher education*. Dordrecht; springer, 2006.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Secretaria Municipal de Cultura: Brasileira, 2011.

TABET, Paola. Las manos, los instrumentos, las armas. In: FALQUET, JULES; CURIEL, Ochy (Orgs). *El patriarcado al desnudo: três feministas materialistas*: Colette, Guillaumin – Paola Tabet – Nicole Claude Matheieu. Buenos Aires: Brecha lésbica, 2005.

TAIMO, Jamisse N. *Ensino superior em Moçambique: história e gestão*. Tese de doutorado (currículo em educação), Faculdade de Ciências Humana, São Paulo: UMP, 2010. 227f.

TAMBE, Telma Amorgiana Fulane. *Leitura como “estratégia de caça” na contemporaneidade: apropriações e representações a partir do texto lírico por jovens na escola moçambicana*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

TAMBE, Telma Amorgiana F.; GÔUVEA, Fernando C. F.; TASMERÃO, Aline S. Educação Superior em Moçambique: entre o estado e a astúcia do capital. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 13, n.33, p. 1-22, setembro de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/67569>. Acesso em 23 de maio de 2020.

TAMBE, Telma A. F., MIGUEL, Lucas L.A.J. Assessing emerging trends of expansion and women enrollments in the higher education system in Mozambique. *Womens Studies International Forum*, v. 88, September–October 2021. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277539521000674>. Acesso em 03 de junho de 2022.

TAMBE, Telma Amorgiana. F.; COSTA, Candida Soares da; Gonçalves, António Cipriano Parafino. Relação entre equidade de gênero no ensino superior e desenvolvimento (tecnológico), em Moçambique. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.20, n.1, p. 100-127, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p100-127>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

TEFERRA, D.; ALTBACH, P. G. African Higher Education: Challenges for the 21st Century. *Higher Education*, v. 47, pp. 21–50, 2004.

TEFERRA, D. The International Dimension of Higher Education in Africa: Status, Challenges, and Prospects. In: TEFERRA, D; ALTBACH, P. G. (eds.). *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington: Indiana University Press, 2008. Pp. 44-77.

THEUNE, K. The working status of students and time to degree at German Universities. *High. Educ.* 70, 725–752, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9864-z>. Acesso em 30 de julho de 2020.

THOMAS, Gary. Introdução: evidências e práticas. In: THOMAS, Gary; PRING, Richard (Ogrs.). *Educação baseada em evidências: a atualização dos científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, p. 9-30, 2007.

THOMPSON, E. P. *The making of the english working class*. Harmondsworth: Penguin, 1963.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. V.1. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.

TROW, M. From mass higher education to universal access: the american Advantage. *Minerva* 37 (4), p. 303-328, 2000. <https://philpapers.org/rec/TROFMH#:~:text=10.1023/a%3A1004708520977>. Acesso em: 17 de jul 2020.

UACIQUETE, Adriano Simão. *Modelos de administração da educação em Moçambique 1983 – 2009*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em ciências da educação), Universidade de Aveiro: Aveiro, 2010.

UNESCO. *História geral da Africa*, VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2010b.
UNIÃO AFRICANA. *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*. Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos relativo aos Direitos da Mulher em África. 1981.

UNIÃO AFRICANA. *Carta africana dos direitos dos homens e dos povos*. 2004.

UNICEF. *Casamentos Prematuros e gravidez na adolescência em Moçambique: causas e Impacto*. 2015. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/media/586/file/Casamento%20Prematuro%20e%20Gravidez%20na%20Adolesc%20C3%A4ncia%20em%20Mo%20C3%A7ambique:%20Causas%20e%20Impacto.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE - UEM. *Reflexão sobre disseminação/publicações na Universidade Eduardo Mondlane*. Maputo: UEM, 2007.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (UEM). *Regulamento de bolsas de estudo, isenção e regulação de propinas*. Maputo, 2015. Disponível em: https://www.dra.uem.mz/images/Regulamentos/Regulamento_Sobre_Bolsa_de_Estudo_V2015.pdf. ACESSO EM: 02 DE NOV. 2022.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. *Estratégia de género da Universidade Eduardo Mondlane (2020-2030)*. Maputo, 2019. Disponível em: http://www.ciencias.uem.mz/images/instrumentos_gestao/Estrategia_Genero_2020_2030.pdf. Acesso em: 26/10/2022.

UNFPA MOÇAMBIQUE. *Igualdade de género e empoderamento da mulher em Moçambique*. Maputo, 2006.

UNFPA-United Nations Population Fund. *Situação da População Mundial 2017*. *Mundos Distantes*. Saúde e direitos reprodutivos em uma era de desigualdade. UNFPA, 2017.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Tornar-se mãe no contexto acadêmico: dilemas da conciliação maternidade – vida universitária. *Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras*, v. 2 (4), pp. 30- 43, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-09.pdf>. Acesso em: 14 de nov. 2022.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Mães e universitárias transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. EdUFBA, Salvador, 2011, pp. 145-168.

USAID Mozambique. *Country development cooperation strategy (OCDS) 2014-2018*. Maputo, 2014.

VAN-VUGHT, F. Diversity and differentiation in higher education.

VAN-VUGHT, F. Diversity and Differentiation in Higher Education. In: van Vught F. (eds) *Mapping the Higher Education Landscape*. Higher Education Dynamics, vol 28, 2009. Springer, Dordrecht. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-90-481-2249-3_1. Acesso em: 03 de abril de 2020.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VERÓN, Eliseo. *A produção de sentido*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1981.

VOSGERAU, Dilmire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

YOUDELL, Deborah. *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Dordrecht: Springer, 2005.

WAETE, Ranito. Z.; MOURA, Maria. A.; MANGUE, Manuel. V. (2012) - Acesso livre à informação científica em países em desenvolvimento: o caso dos Repositórios “Saber” (Moçambique) e Digital da UFMG (Brasil). *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 17, n 2, p. 195-210, 2012.

WALKER, Alice. *In Search of Our Mothers' Gardens: Womanist Prose*. San Diego: Harcourt Brace Janovich, 1983.

WATERS, Mary Alice. *Marxismo y feminismo*. 2ª ed., Barcelona: Fontamara, 1979.

WIPPER, Audrey. Womens voluntary associations. In: HAY, Margaret J.; STICHTER, S (eds). *African women South of the Sahara*. 2ª ed., Londres: Longman Group, Ltd, pp. 164-186, 1995.

ZAVALE, Nelson; MACAMO, E. How and what knowledge do universities and academics transfer to industry in African low-income countries? Evidence from the stage of university-industry linkages in Mozambique. *International Journal of Educational Development*, Elsevier, vol. 49(C), p. 247-261, 2016. Disponível em: 10.1016/j.ijedudev.2016.04.001. Acesso em: 23 de junho de 2019.

ZAVALE, Nelson Casimiro et al. Decision-making in African universities demands rigorous data: Evidence from graduation rates at Eduardo Mondlane University in Mozambique. *International Journal of Educational Development*, 52, p., 122–134, 2017. Available at:10.1016/j.ijedudev.2016.10.010.

ZIMBA, Horácio F; WAETE, Ranito Z. e MUSSAGY, Aidate. Acesso aberto a informação científica: diretrizes, políticas e modelos de repositórios científicos para Moçambique. *Cadernos BAD*, n 2, jul-dez, pp. 187-201, 2016.

WORD Bank. *Educacion sector working paper*. Washington, 1971.

Legislação nacional

MOÇAMBIQUE - BOLETIM DA REPÚBLICA. *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*. Suplemento, Série I, nr 25, de 24 de julho, Maputo, 1983.

MOÇAMBIQUE - BOLETIM DA REPÚBLICA. *Lei nº 6/1992*, de 6 de Maio. Faz o reajustamento do quadro geral do sistema de educação. (BR nº 19. Série I. Suplemento 1), 1992.

MOÇAMBIQUE - BOLETIM DA REPÚBLICA. Resolução nº 7/2004, de 31 de Março. *Conselho Nacional para o Avanço da Mulher*. (BR nº13 Serie I), 2004.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 10/2004, de 25 de Agosto. *Lei da Família* (BR nº 34 Série I), 2004.

MOÇAMBIQUE - BOLETIM DA REPÚBLICA. Lei nº 29/2009, de 29 de Setembro. *Violência Doméstica Praticada contra a Mulher*. (BR nº 38 Série I), 2009.

MOÇAMBIQUE. Resolução nº 26/2009 de 27 de Maio. *Estratégia de Género para a Função Pública.2009-2013*. (BR nº 21. Série I), 2009.

MOÇAMBIQUE. *Plano Nacional Para o Avanço da Mulher-PNAM* (2002-2006); (2007-2009); (2010-2014).

MOÇAMBIQUE. *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) II* (2006-2009), 2006.

MOÇAMBIQUE. *Plano de Acção para a Redução da Pobreza (PARP) 2011-2014*. Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE. *Política de Género e Estratégias de Implementação-PGEI*. Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE - Ministério da Educação. *Plano Estratégico da Educação* (2012-2019). Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE - BOLETIM DA REPÚBLICA (n.254). *Sistema Nacional de Educação*: Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro. Série I, Suplemento 2. III, Número 254. Maputo: 2018.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR -GABINETE DO MINISTRO. Decreto-lei nº 44530. 1962, Pp. 1131-2.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Rasgando as trevas*. Maputo: MEC, 1981.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estratégia de Género do Sector da Educação 2011-2015*. Moçambique: MINED, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico da educação e Cultura*. Maputo: MINED, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020*. Moçambique, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique 2012*. Maputo: Ministério da educação, 2014.

Plano Estratégico da Universidade Pedagógica (PEUP), 2000.

Plano Estratégico da Universidade Pedagógica 2011-2017 (PEUP), 2010

TEMPO. Moçambique 1975: ano da independência.1980, nº 495

Tempo, 1980, nr 500.

Tempo (1974, p. 43)

Instrumentos internacionais

AFRICAN UNION. *Política de Género da União Africana (African Union Gender Policy)*. 2009.

AFRICAN UNION. *The Future we want for Africa*. Agenda 2063 Vision and Priorities. 2016.

I Conferência de Mulheres da CPLP sobre Género, Cultura, Acesso ao Poder, Participação política e Desenvolvimento. Salvador, 2000.

CEDAW- Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, aprovada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 1979. Ratificada pela Assembleia da República em 1993

Declaração e Programa de Ação de Viena, Conferência Mundial sobre Direitos Humanos Viena, 14-25 de Junho de 1993.

Plataforma de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD). 2014.

Declaração de Beijing e sua Plataforma de Ação, adoptada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing. 1995.

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. 2000.

SADC. *Declaração da SADC sobre Género e Desenvolvimento* (1997) e a “Adenda à Declaração da SADC de 1998”. 1997.

RELATÓRIO DA E.P.T (1990). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso no dia 13 de janeiro de 2019.

SADC. Protocolo da SADC sobre gênero e desenvolvimento, 2008. Disponível em http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Protocol_on_gender. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

The Black Woman Cross-Culturally. Cambridge, MA: Schenkman, 1981.

Apêndice 1

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de entrevista semiestruturada para as estudantes

Identificação:

Nome:

1. O que você pensava da universidade antes do seu ingresso?
2. Como é que foi o processo de preparação para o exame de admissão e da sua entrada na universidade?
3. Por que você escolheu o curso que frequenta?
4. Você está conseguindo a frequentar direito o curso, vai conseguir se formar no tempo previsto?
5. É, agora vou fazer algumas perguntas gerais sobre o seu curso. O que você pensa do curso quanto à grade curricular, o horário da faculdade, aos docentes? Começamos pela grade e horário?
6. Como era a sua rotina, sua vida ao longo do curso que está chegando ao final ou como tem sido frequentar o curso que está a iniciar?
7. Enfrentou dificuldades ao longo do curso? Quais foram as maiores dificuldades que enfrentou para frequentar o seu curso? Se é que enfrentou.
8. Você teria uma média de quanto gasta de material por semestre? Em média, sabe dizer quantos salários mínimos ganha a sua família, mensais?
9. A universidade ou o governo tem oferecido algum tipo de ajuda? De que tipo?
10. Você teve alguma bolsa ou auxílio ao longo do seu curso, que a universidade ou o governo oferecem? Se sim, em que medida essa bolsa é/foi importante para você?
11. Ao longo do curso, você lembra de amigas ou colegas de sala de aula que foram desistindo, foram muitas?
12. O que você sabe da sua saída, saíram para outros cursos ou por outros motivos? O que você sabe sobre quem saiu?
13. Você sabe sobre políticas de acesso e permanência no ensino superior, especialmente para as mulheres provenientes de regiões rurais?
14. Você conhece os serviços sociais da universidade? Você participa ou já recorreu a eles por alguma razão? O que você pensa sobre esses serviços?
15. Na sua família, você é a primeira pessoa a cursar nível superior. Cursou no público/privado?
16. Quais são os seus planos, depois de se formar?
17. Você teria alguma sugestão com relação ao acesso e permanência das mulheres na faculdade, alguma coisa que pudesse ser feita para ajudar as mulheres a ingressarem e a permanecerem no ES, ou de uma maneira geral na universidade?

Muito obrigada!

Telma Amorgiana Fulane Tambe
Doutoranda em educação
PPGE/UFMT – NEPRE

Apêndice 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E
EDUCAÇÃO – NEPRE

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CLE)

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntário/a, da pesquisa: **“Gênero e educação em Moçambique: acesso e permanência da mulher rural no ensino superior”**, a ser desenvolvida por Telma Amorgiana Fulane Tambe, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Candida Soares da Costa e do Prof. Dr. António Cipriano Parafino Gonçalves (coorientador). A pesquisa tem a finalidade de obter informações para o desenvolvimento da tese de doutorado.

O objetivo deste estudo é de compreender as estratégias de acesso e permanência no ensino superior por mulheres rurais, em Moçambique. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevistas à pesquisadora, por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturadas, com tópicos a serem abordados pela pesquisadora e facilitarão o diálogo que será gravado e fotografado. As fotografias serão armazenadas no computador da pesquisadora, por cinco (5) anos, registrando as informações recebidas ao longo das entrevistas. Durante a escrita da tese de doutorado, os dados que forem utilizados não farão menção do seu nome e/ou da sua imagem, como forma de garantir anonimato e privacidade.

O envio do Consentimento Livre e Esclarecido (CLE), devido ao isolamento social, será feito para o e-mail de cada participante da pesquisa, solicitando imprimi-lo em duas vias, preenchê-lo, assinar uma das vias, digitalizá-lo (escanear ou fotografar) e reaviá-lo à pesquisadora por e-mail ou Whatsapp. Caso a(o) participante discorde ou sinta dificuldades em autorizar ou realizar a entrevista em forma *online*, poderá se recusar a participar da pesquisa, sem que haja qualquer imposição ou constrangimento, por parte da pesquisadora.

Caso se faça necessário, a pesquisadora efetuará todas as possíveis assistências e esclarecimentos de dúvidas, com vistas a garantir o acesso da pesquisa a cada participante, custeando e ressarcindo todos os custos referentes ao uso de internet, ligação telefônica, impressão e digitalização de documentos que se fizerem oportunos e necessários para a coleta de dados. O documento preenchido e digitalizado será inserido no relatório parcial a ser enviado para o CEP, como notificação, justificando o modo pelo qual foi realizada a coleta de dados.

Esta pesquisa, que envolve seres humanos, atende à normativa da CONEP (Resolução CNS 466/2012 e Resolução 510/2016). Os riscos relacionados à sua participação na pesquisa relacionam-se com algum tipo de omissão ou negação em emitir informações solicitadas pela pesquisadora, por motivo de constrangimento, insegurança ou algum tipo de abalo emocional que os questionamentos da pesquisa possam lhe causar. Contudo, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, para formar um elo de confiabilidade, será lhe conferido o direito e a liberdade de responder ou não aos

questionamentos que lhe forem solicitados. Será garantido o sigilo às informações que forem compartilhadas, resguardando a sua privacidade e identidade.

Os benefícios diretos ou indiretos de sua participação e da comunidade em que faz parte estarão presentes em todas as etapas da prossecução desta pesquisa. Sempre será privilegiado o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes das mulheres moçambicanas e da pessoa moçambicana no geral, garantindo a confidencialidade das informações e a privacidade do(a)s entrevistado(a)s.

Desse modo, buscaremos a garantia de que a presente pesquisa se traduza em benefícios reais, promovendo diálogo acerca do combate ao autoritarismo, racismo, misoginia, homofobia, xenofobia e outras formas de preconceito que perpassam a realidade do(a)s entrevistado(a)s, cujos efeitos continuem a se fazer sentir após a conclusão do presente projeto, por meio do impulsionamento de ações e políticas públicas que possam gerar mais oportunidades às mulheres, particularmente as provenientes de regiões rurais de Moçambique.

A pesquisadora, ciente dos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes, em decorrência dos seus procedimentos, adotará medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Como providências e cautelas a serem tomadas, no caso de desconforto, seus direitos enquanto participante serão preservados: garantia de esclarecimentos a qualquer momento sobre a pesquisa e sua participação; liberdade de se retirar sem penalização, ou seja, você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo que tenha assinado este termo. É seu direito ter a sua privacidade respeitada, garantindo a confidencialidade das informações pessoais, ser indenizado pelo dado decorrente da pesquisa, obter o ressarcimento das despesas advindas da sua participação. Ressaltamos ainda que os seus dados de identificação serão mantidos em sigilo. Caso se sinta violado em algum de seus princípios, é direito do(a) participante da pesquisa, buscar indenização nos termos da lei (conforme artigos 9 e 19 da resolução 510/16 do CNS).

Haverá também, por parte da pesquisadora, acompanhamento e assistência integral e gratuita ao(à) participante durante, após e/ou em caso de interrupção da pesquisa, ressaltando, ainda, a importância do CEP para o(a) participante da pesquisa, que tem por finalidade salvaguardar a conduta ética.

Depois de conhecer e entender os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificadas no **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, AUTORIZO, através do presente termo, a(o)s pesquisador/as: Telma Amorgiana Fulane Tambe, estudante de doutorado do Instituto de Educação-UFMT, Cuiabá-MT, com telefone de contato (21) 980909873/82 2557600; e- mail: tambetelma@gmail.com, sua orientadora professora Dr^a. Candida Soares da Costa, da UFMT/Cuiabá, e-mail: candidasoarescosta@gmail.com e coorientador António Cipriano Parafino Gonçalves, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM/Moçambique), e-mail: ciprix2006@gmail.com, do projeto de pesquisa intitulado “Gênero e educação em Moçambique: acesso e permanência da mulher rural no ensino superior ” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Este termo contém o nome, telefone, local de estudo e o e-mail da pesquisadora responsável, para que você possa localizá-la a qualquer momento. Em caso de dúvida você poderá procurar também o Comitê de Ética em Pesquisa Humanidades- UFMT (que tem a função de avaliar e autorizar a realização desta pesquisa), a coordenadora: Profa. Dra. Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, endereço: andar térreo – sala 102 – Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, telefone: (65) 3615-8935,

e-mail: cephumanas@ufmt.br. Horário de funcionamento: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 18:00 horas.

Ressaltamos ainda que não haverá nenhum gasto ou remuneração com sua participação nesta pesquisa e garantimos o seu acesso aos resultados da pesquisa e ao registro do consentimento, sempre que solicitado.

Considerando as informações acima, CONFIRMA estar sendo informado/a por escrito e verbalmente do objetivo desta pesquisa e em caso de divulgação AUTORIZA a publicação.

Eu _____, declaro que me sinto suficiente e devidamente esclarecida(o) e entendi os objetivos da pesquisa, bem como os riscos e benefícios de minha participação na mesma, como está escrito neste termo, declaro que consinto em participar da pesquisa por livre vontade, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão ou influência indevida.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora
responsável
Telma Amorgiana Fulane Tambe

_____, _____ de _____ de 20____.