

REVISTA

*Cadernos de África  
Contemporânea*

VOL.2 Nº 3

-2019-



# EDITORIAL - CADERNOS DE ÁFRICA CONTEMPORÂNEA

ISSN: 2595-5713

Vol. 2 | Nº. 3 | Ano 2019

## COMITÊ EDITORIAL EXECUTIVO

**Alexandre António Timbane**  
**Ercílio Neves Brandão Langa**  
**Alyxandra Gomes Nunes**  
**Bas Ũele Malomalo**  
**Ivaldo Marciano de F. Lima**  
**Jacimara Vieira dos Santos**  
**Marcos Carvalho Lopes**

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

## Moçambique: enigmas e desafios.

Este número de Cadernos de África Contemporânea traz consigo o desejo de propiciar o conhecimento para diferentes questões existentes no continente africano, especialmente no campo das Ciências Humanas. Moçambique, país localizado no sudeste do continente africano, tem como língua oficial o português, língua que é falada por aproximadamente metade da sua população. Banhado pelo Oceano Índico, o país tem em Maputo sua capital e maior cidade. É um país dotado de imensos aspectos que necessitam ser melhor compreendidos, tanto por seus cidadãos, como por aqueles e aquelas que se arvoram no conhecimento das dinâmicas, práticas e costumes dos povos que integram o continente africano.

Oficialmente o português é a língua deste país, mas outras tantas são faladas em Moçambique, a exemplo do macua, tsonga e sena. Há a predominância de línguas bantu, em meio a outras pertencentes a diferentes grupos linguísticos. Moçambique pode ser considerado como país de complexa formação, assim como outros dotados de história análoga no continente africano. Sua língua oficial não é aquela falada por todos os moçambicanos, e aqui temos o primeiro dos desdobramentos das heranças coloniais que persistem neste país e no continente. Todos estes aspectos, por diferentes áreas do conhecimento, serão agora enfrentados por autores que estudam este país, com todo o rigor e minudência que as necessidades exigem.

Com este número, saudamos a iniciativa dos profícuos Alexandre Timbane e Ercílio Langa, que além de organizarem o dossiê, propiciaram que novas pesquisas viessem ao conhecimento público através deste egrégio periódico que vem sendo mantido a duras penas, em meio a contextos difíceis. Saudamos também os valorosos colegas do Grupo de Pesquisa África do Século XX, em especial Dr. Marcos Carvalho Lopes, que tem sido de grande valia para a manutenção deste periódico, e que só existe devido aos diálogos intensos entre os docentes da UNILAB, Campus dos Malês, e UNEB (docentes dos campi I – Salvador; II – Alagoinhas; V – Santo Antônio de Jesus; e XIII – Itaberaba). Estes docentes, a despeito de todas as dificuldades materiais, insistem em sorrir e seguir com as pesquisas, mantendo acesa a chama da relação entre o ensino de graduação e a pós-graduação, e destas com as investigações no âmbito das humanidades e da História. É também importante saudar os que ousam sonhar com dias melhores, e a estes, desejamos que aumentem em quantidade. Também desejamos votos de boa leitura para todos e todas, com a esperança de que as leituras dos artigos aqui reunidos inspirem a novas pesquisas. Este é o desejo dos que fazem Cadernos de África Contemporânea!

**Os organizadores.**



ISSN: 2595-5713

Vol. 2 | Nº. 3 | Ano 2019

# APRESENTAÇÃO DOSSIÊ: “MOÇAMBIQUE, QUARENTA E QUATRO ANOS DE INDEPENDÊNCIA”

Alexandre António Timbane

Ercílio Neves Brandão Langa

**Alexandre António Timbane**  
**Ercílio Neves Brandão Langa**

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

## “MOÇAMBIQUE, QUARENTA E QUATRO ANOS DE INDEPENDÊNCIA”

Alexandre António Timbane<sup>1</sup>  
Ercílio Neves Brandão Langa<sup>2</sup>

Pensar sobre África é quase um imperativo no séc. XXI, uma vez que o continente ainda seja desconhecido em suas dinâmicas, práticas e costumes culturais. Embora sendo o “berço da humanidade”, consenso de há muito consolidado entre a imensa maioria dos estudiosos sobre o tema, a África ainda é uma ilustre desconhecida em relação aos seus repertórios sócio-históricos-culturais. Torna-se necessário investigar e compreender as relações existentes entre as tradições, suas culturas, línguas e os modos de vida, diretamente relacionados com o fenômeno da globalização, por exemplo. Em que a África nos atinge, e quais seus desdobramentos para com os demais países e continentes? Moçambique, sendo parte integrante dos 54 países que formam o continente, merece um espaço para que pesquisadores de diversas áreas possam discutir e compartilhar suas pesquisas buscando compreender os fenômenos socioculturais que fazem parte dos povos como um todo.

O presente dossiê é multidisciplinar e reúne pesquisas que analisam diversos fenômenos do Moçambique contemporâneo, tendo em conta os contextos da atual conjuntura vivida por Moçambique na educação, literatura, política e nas tradições que se fazem presente nos diversos povos que integram o país. Mesmo sendo este periódico voltado para o entendimento dos fenômenos no campo da História, ou seja, no tempo e no espaço, compreende-se que esta área do conhecimento, no continente africano, só conquistou sua legitimidade mediante forte aporte teórico metodológico interdisciplinar. Em outras palavras, a História, assim como as Ciências Humanas como um todo, se constitui em excelente exemplo de como o conhecimento se faz com base na conjugação de esforços interdisciplinares, e este dossiê possui esta marca, qual seja, a de tentar compreender os fenômenos moçambicanos por diferentes olhares disciplinares.

A colonização portuguesa foi vencida em 1975, propiciando ao país a conquista da independência no já distante mês de junho, e isto, de certa forma, retardou os avanços na pesquisa e nos estudos sobre as realidades locais. A barreira da língua portuguesa, a única “oficial”, também foi um dos elementos que contribuiu no “relativo” atraso a que nos referimos. Veja-se que a língua é um instrumento de poder e quem não a domina fica excluído das

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa e professor na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil, Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia, email: [alextimbana@gmail.com](mailto:alextimbana@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutor em Sociologia pela UFC. Membro do Programa de Pós-Graduação lato sensu em Estudos Africanos e Representações da África (UNEB DEDC II). .E-mail: [ercilio.langa@gmail.com](mailto:ercilio.langa@gmail.com)

principais decisões político-econômicas do país. Basta compreendermos que a língua é muito mais do que o simples exercício da comunicação, o que por si só já demonstra o quanto o país sofreu em termos de percalços ao ter uma só língua reconhecida como oficial, em meio a povos que se comunicavam com outras tantas.

Neste dossiê foram reunidos oito artigos de pesquisadores/investigadores que procuram utilizar a língua escrita como instrumento para se fazer ouvir e produzir um eco além-fronteiras. A falta de oportunidades para publicar tem sido enalço na divulgação de pesquisas. Este dossiê é uma oportunidade de debater e discutir temáticas que dizem respeito à Moçambique como país com uma história e cultura próprias.

O primeiro artigo, de autoria de Hélder Pires Amâncio e Marina Di Napoli Pastore, tem como título “A persistência da colonialidade na educação escolar no Moçambique contemporâneo”, e discorre sobre os problemas da educação formal em Moçambique, questionando o sistema de ensino atual e as heranças coloniais presentes no campo da educação escolar na contemporaneidade. Os autores analisam e criticam o sistema atual buscando caminhos que possam melhorar o ensino, abandonando assim a herança da lógica educacional colonial portuguesa. Os autores debatem os conceitos de colonialidade e decolonização defendendo uma independência total na educação.

O segundo artigo, “A representação das vivências de um povo em *a invenção do cemitério* de Pedro Pereira Lopes”, da autoria de Etelvino Manuel Raúl Guila, faz uma análise literária partindo de uma obra estabelecida como uma ponte com a situação contemporânea de Moçambique. O autor busca a imaginação, a fantasia e uma retórica da qual estabelece uma relação com a realidade e a história dos moçambicanos. O autor faz um mapeamento das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos socialmente situados, representados pelos inúmeros personagens, que contracenam nos catorze contos que compõem a obra em questão, bem como dos valores que se destacam dessas relações. As análises permeiam e criticam situações de guerra, mendicidade, corrupção, injustiça e desigualdades sociais dos quais os moçambicanos sofrem no cotidiano.

O terceiro artigo, “Socialismo em Moçambique: uma utopia de Samora Machel? ”, de autoria de Hélio Maúngue, reaviva a história política de Moçambique trazendo a imagem de Samora Machel, o primeiro presidente do Moçambique independente. Este artigo dialoga com o segundo que lhe antecede, uma vez que busca a imagem de Samora Machel como símbolo de luta contra a opressão colonial e a afirmação de uma nova identidade Moçambicana, caracterizada pela formação do “homem novo”. O artigo buscou análises do Estado socialista de Samora Machel como laços que o uniam ao socialismo de Karl Marx e Friedrich Engels.

O quarto artigo, “A variação morfé mica em cicopi: um passeio pela marca de negação”, da autoria de Nelsa João Nhantumbo, levanta a problemática da valorização das línguas bantu moçambicanas e isso passa pela descrição e criação de materiais para o ensino. O artigo de Nhantumbo analisa a língua cicopi falada no sul do Moçambique, especialmente nas províncias de Gaza e Inhambane. A pesquisa se debruçou sobre a morfologia da marca de negação em Cicopi, olhando especificamente para: o morfema que marca a negação; a variação morfé mica que ocorre na marca de negação nos diferentes tempos verbais (passado, presente e futuro) e a posição que o morfema de negação toma na estrutura morfológica do verbo em Cicopi. É um texto teórico que busca apresentar estudos do cicopi chamando atenção da necessidade de descrever as línguas bantu moçambicanas que infelizmente ainda são desconhecidas. E aqui retomamos o argumento inicial esboçado no início da apresentação deste dossiê: a África, como espaço narrado e inventado por seres humanos, possui em seus mais variados reconditos diferentes práticas e costumes que ainda necessitam de estudos, pesquisas em geral.

O quinto artigo, “Ensino superior e pesquisa científica em Moçambique”, da autoria de Policarpo Camilo Silvestre Matiquite, apresenta um historial da educação superior em Moçambique. Com base em dados estatísticos extraídos de documentos oficiais, o autor analisa, compara e descreve os avanços da educação superior em Moçambique. Descreve a formalização da educação moçambicana no período pós-independência e apresenta alguns aspectos que contribuíram para o estabelecimento do ensino superior e desenvolvimento de pesquisa. Este estudo conclui que a pesquisa científica nas universidades moçambicanas precisa de incentivo e apoio para que sejam divulgadas e compartilhadas dentro da comunidade acadêmica e pelo mundo afora. Neste aspecto, Cadernos de África Contemporânea traz sua humilde contribuição ao propiciar este dossiê específico sobre as mais recentes pesquisas feitas sobre temáticas moçambicanas.

O sexto artigo, cujo tema é “O combate a corrupção em instituições públicas: o caso dos Serviços Distritais De Educação, Juventude e Tecnologia da vila de Marracuene (Maputo - província)”, da autoria de Fiel Orlando Matsinhe, levanta os problemas da corrupção em instituições públicas de Moçambique. Este é um problema social e político que provoca retrocesso nas políticas públicas em Moçambique. Este artigo levanta debates teóricos que despertam atenção da importância de prestação de contas em todos setores públicos para evitar que hajam situações de corrupção. O artigo termina sugerindo caminhos que possam melhorar a gestão pública partindo do exemplo da vila de Marracuene para dar enfoque ao país como todo.

O sétimo artigo, “Administração do sistema educativo e o papel da escola pública (secundária e “universitária”) e seus desafios na época neoliberal”, da autoria de Alberto Bive Domingos, retoma a problemática da educação analisando o papel da escola pública no sucesso

da formação dos cidadãos. O artigo analisa as implicações do *gerencialismo* no sistema educativo moçambicano, sobretudo na maneira como as políticas educacionais afetam a vida social, pois o capital econômico assumiu o controle privado, o que revela o incumprimento do papel humano de inclusão e a cooperação social da educação pública. O autor termina sugerindo uma articulação interinstitucional entre a escola e a universidade.

O oitavo e último artigo, da autoria conjunta de Óscar Fumo e Alexandre António Timbane, “Práticas de leitura de géneros académicos: entre os discursos docentes e as concepções dos estudantes na Universidade Eduardo Mondlane”, analisa os conceitos de letramento acadêmico sob a perspectiva de Gee (2000) e Street (2012). O artigo discute a problemática do ensino da leitura e da escrita propondo e descrevendo práticas que incentivam as pessoas a ler, de modo que possam melhorar a qualidade desta atividade no âmbito da universidade. A pesquisa aponta que a leitura deve ser acompanhada pela orientação nas atividades leitoras, como pelo predomínio da abordagem de leitura como extração e fixação dos conteúdos dos textos.

Enfim, oito artigos que se unem pela perspectiva do entendimento da Moçambique contemporânea, país de extrema complexidade em todos os aspectos, e que traz em seu seio questões diversas. O presente dossiê dedicado aos “quarenta e quatro anos de independência Moçambique” coroa a importância da pesquisa dos fenômenos socioculturais em Moçambique. O dossiê motiva e encoraja aos jovens pesquisadores para a necessidade de aprofundar e divulgar temas que dizem respeito à sociedade moçambicana nos caminhos dos desafios da sociedade moderna, mas sem perder de vista a identidade da moçambicanidade. Esperamos que o leitor e a leitora tenham nestes artigos algumas das respostas para as interrogações postas em seus trabalhos. Nos despedimos com os desejos de que a leitura seja aprazível, e que esta inspire novas pesquisas e artigos sobre este belo país que ainda está cioso de respostas para diferentes áreas do conhecimento.

**Os organizadores.**





ISSN: 2595-5713  
Vol. 2 | N°. 3 | Ano 2019

**Hélder Pires Amâncio**  
e  
**Marina Di Napoli Pastore**

# A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MOÇAMBIQUE CONTEMPORÂNEO

The persistence of coloniality in school education in  
contemporary Mozambique

---

**RESUMO:** O presente texto tem como objetivo questionar o sistema de ensino e as heranças coloniais presentes no campo da educação escolar no Moçambique contemporâneo. Através de um diálogo estabelecido com pensadores moçambicanos e com pesquisas realizadas por um pesquisador moçambicano e uma pesquisadora brasileira em campo no país, analisamos a construção histórica do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, cujo processo é herdeiro da lógica educacional colonial portuguesa. A partir de uma perspectiva histórica, realizamos uma discussão baseada na literatura e em “dados” de pesquisas etnográficas. Discutimos a persistência da colonialidade (do saber, do ser, do poder e do gênero) ainda presentes nos processos educacionais, bem como, a recusa da pluriversidade existente no país, reproduzindo uma lógica colonial e excludente, apesar dos esforços numa direção contrária. Defendemos a necessidade da decolonização do sistema escolar vigente, bem como de pesquisas e estudos nesse viés.

**Palavras-Chave:** Educação escolar; Colonialidade/Modernidade, Decolonialidade; Moçambique.

---

**ABSTRACT:** This text aims to question the education system and the colonial inheritance present in the field of school education in contemporary Mozambique. Through a dialogue established with Mozambican thinkers and research conducted by a Mozambican researcher and a Brazilian field researcher in the country, we analysed the historical construction of the National Education System in Mozambique, whose process is the heir of the Portuguese colonial educational logic. From a historical perspective, we conduct a discussion based on the literature and ethnographic research “data”. We discuss the persistence of coloniality (knowledge, being, power and gender) still present in educational processes, as well as the refusal of the plurality existing in the country, reproducing a colonial and exclusionary logic, despite efforts in the opposite direction. We defend the need for decolonization of the current school system, as well as for research and studies on this bias.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

**Key words:** Schooling; Coloniality/Modernity; Decoloniality; Mozambique.

# A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MOÇAMBIQUE CONTEMPORÂNEO

Hélder Pires Amâncio<sup>1</sup>  
Marina Di Napoli Pastore<sup>2</sup>

## Colonialidade e Educação: uma nota introdutória

“Os diálogos e alianças sul-sul são importantes hoje mais do que nunca. Não podemos conceber uma mudança civilizatória sem contar com atores políticos aliados do mundo africano, asiático, latino-americano e do Sul dentro do Norte” (GROSFOGUEL, 2019, p.76).

O presente trabalho resulta da incorporação da ideia em epígrafe, na tentativa de levá-la adiante. Trata-se de uma reflexão conjunta de dois pesquisadores – um moçambicano e uma brasileira – à volta do tema da colonialidade e da educação escolar em Moçambique (focada no nível básico e primeiro ciclo do secundário). Dois objetivos orientaram a construção textual deste trabalho: **i)** demonstrar a persistência da colonialidade na educação escolar moçambicana e **ii)** questionar as continuidades coloniais (MENESES, 2010) no campo da educação escolar no Moçambique contemporâneo.

Em termos metodológicos, a construção deste trabalho baseou-se, por um lado, na literatura que discute a questão da colonialidade e o tema da educação escolar em Moçambique. Por outro lado, baseamo-nos também em dados de pesquisa, em experiências e vivências pessoais no contexto moçambicano. Trata-se, portanto, de um texto costurado a quatro mãos, por pesquisadores de diferentes origens nacionais, áreas de formação e experiências, olhando para o mesmo país (embora em contextos, posições e olhares distintos). Nesse sentido, as narrativas são apresentadas na seguinte ordem: primeiro a do pesquisador moçambicano que descreve sua experiência como aluno, professor e pesquisador a partir de dentro e em seguida as narrativas da pesquisadora estrangeira a partir de um olhar de quem não experimentou o processo educacional no país, mas que possui um conhecimento da realidade baseada em suas pesquisas etnográficas em vivências no Sul do país.

Abordar o tema da colonialidade e educação (escolar) impõe desafios, mas também pode oferecer contribuições importantes para campo da educação, particularmente em Moçambique. Os desafios que se colocam são vários, mas gostaríamos de pontuar três deles: metodológicos, teóricos e políticos. Os primeiros ligados às estratégias de construção textual e de como conciliar

---

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas. Email: [hpamancio@gmail.com](mailto:hpamancio@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos

estilos narrativos e experiências distintas de maneira a construir argumentos articulados. Os desafios teóricos ligados às contribuições que a nossa reflexão e materiais oferecem para pensar a educação no país. E, finalmente, os desafios políticos sobre como essas ideias podem contribuir para a transformação da realidade, tendo em mente uma das afirmações de Karl Marx no seu texto sobre as teses de Feuerbach de que, para além de interpretar o mundo de forma diferentes, como os filósofos por muito tempo se limitaram a fazer, é importante transformá-lo. As contribuições deste trabalho podem ser vistas numa perspectiva de gênero e geracional enquanto experiências de uma mulher brasileira que pesquisa num país africano e de um homem moçambicano olhando para sua própria experiência e país. Ambos, jovens. Os lugares a partir dos quais cada um/a conta as suas experiências/ vivências permitiu produzir visões distintas sobre uma realidade aparentemente similar.

A colonialidade é por nós entendida como “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p.36). Como argumentou a socióloga brasileira Maria Isaura Pereira de Queiroz:

Mesmo quando, após a II Guerra Mundial, as “situações coloniais” clássicas foram deixando de existir, conquistando as antigas colônias sua independência os mesmos modos de pensar persistiram. Aparentemente se dera uma inversão importante: a minoria numérica dos colonizadores perdera o poder político para a maioria colonizada, e o colonialismo parecia em declínio. Restava, porém, uma das bases da situação, que se verificou então ser a principal – a base econômica, alicerçada no poder científico e tecnológico. Não se tardou em perceber que a “situação colonial” persistia insidiosa, com a mesma exploração das nações mais rústicas, com as mesmas consequências vantajosas para as nações “civilizadas”, e com o mesmo cortejo de preconceitos e de estereótipos. A elite nativa, criada, educada e formada pelos colonizadores, passando a ocupar dentro de seus países o lugar das minorias estrangeiras dominantes, permanecia verdadeira aliada destas, contra a massa de seus concidadãos ainda presos às civilizações nativas. Uma classe superior interna e autóctone tomou o poder, porém em geral continuou favorecendo a dominação econômica do antigo colonizador. A este fenômeno se deu o nome de “neocolonialismo” (QUEIROZ, 2014[1976], p.22, grifos da autora).

Esta lógica da colonialidade como vários autores demonstraram, está embutida na modernidade, ou seja, a colonialidade é constitutiva da modernidade<sup>3</sup> (WALSH, 2005; WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018; GROSFUGUEL; 2019 MIGNOLO, 2010; CASTRO-GÓMEZ e GROSFUGUEL, 2007). Por isso, Grosfoguel (2018, p. 60) argumenta que “a modernidade não existe sem colonialidade; elas são duas caras da mesma moeda” ou como colocou Walter Mignolo (2010, p.9) a colonialidade é o lado mais obscuro da modernidade na medida em que “a

---

Pesquisadora do Núcleo Amanar - Casa das Áfricas. Email: [marinan.pastore@gmail.com](mailto:marinan.pastore@gmail.com)

<sup>3</sup> Para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.3) essa ideia “significa questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou, silenciou sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias”.

torcida retórica que naturaliza a **modernidade** como um processo universal, global e ponto de chegada oculta seu lado escondido, a reprodução constante da **colonialidade**".

A modernidade é entendida aqui como um projeto civilizatório constituído por um sistema-mundo composto por múltiplas hierarquias de dominação, dentro do qual o capitalismo histórico é um dos seus eixos (GROSGUÉL, 2019, p.62). O projeto civilizatório modernidade/colonialidade "se produz no calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária..." (idem, p.61), ele é "um projeto genocida da vida (humana e não humana) e a destruição epistemicida de outras civilizações (destruição de formas 'outras' de conhecer, ser e estar no mundo)" (idem, 63). A modernidade, assim entendida, "produz um mundo onde somente único mundo é possível e os demais são impossíveis" (idem, p. 65).

A ideia de colonialidade define o racismo como um princípio organizador ou lógica que estrutura todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo, organiza internamente todas as relações de dominação que vão desde a divisão internacional do trabalho às diversas formas de hierarquias (epistemológicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades). Ele opera de tal forma que "divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc. abaixo da linha do humano)" (GROSGUÉL, 2019, p.59). Na educação, especificamente, a colonialidade se expressa, por exemplo, na hierarquia estabelecida entre professor/a e aluno/a, onde o primeiro é visto como aquele que ensina e o segundo como aquele que aprende, uma relação cuja via é de mão única, estática, como se o professor nada pudesse aprender dos seus alunos/as.

Aliada a este aspecto está o caso apontado por Maria Izaura de Queiroz que, de um lado aponta a supremacia dos adultos sobre as crianças e jovens e, do outro, sobre os velhos: "quer se trate da educação informal, quer se trate da educação formal, é ela sempre formulada a partir da posição de dominação dos adultos sobre as outras três categorias" (QUEIROZ, 2014, p. 27). Esta tem sido uma visão que legitima a violência escolar cotidiana nas escolas moçambicanas e que é resultado da herança da escola moderna/ ocidental/ colonial, do neoliberalismo e do capitalismo global dentro da ordem moderno/colonial (WALSH, 2005, p.48).

De acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.3) a ideia de colonialidade "vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica". Ela estabelece as possibilidades de um pensamento crítico a partir daqueles/as que se tornaram subalternizados pela modernidade europeia capitalista. Nesse sentido, essa ideia constitui um projeto teórico e político de (re)pensamento crítico e transdisciplinar (decolonialidade) que se contrapõe às perspectivas eurocêntricas de construção do conhecimento acadêmico tendencialmente dominantes.

Entretanto, a decolonialidade é concebida neste trabalho não só como uma questão de luta contra as estruturas exógenas da dominação/ de poder ocidental-moderno, mas igualmente, como luta contra as estruturas internas ou ocidentais que carregamos dentro de nós e que nos constituem (GROSFOGUEL, 2019).

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira seção que é a introdução, apresentamos os objetivos que orientaram a realização deste trabalho, a metodologia adoptada para a construção do texto, os principais conceitos, bem como, as seções que compõem o trabalho. Na segunda seção apresentamos brevemente a história da educação escolar em Moçambique e as heranças coloniais da educação portuguesa. Na terceira discutimos a legislação atualmente vigente e as formas de exclusão no interior do sistema educacional moçambicano. Na quarta, apresentamos algumas narrativas baseadas em experiências/ vivências pessoais e de pesquisa empírica no campo da educação escolar no sul do país. Na quinta, apresentamos as considerações finais, na qual refletimos sobre os principais pontos que pretendemos evidenciar em nosso trabalho. E, finalmente, as referências usadas ao longo do trabalho.

## **2. A história da educação escolar em Moçambique e sua herança colonial**

Enquanto se escreve a história da educação moçambicana, sou do parecer que todos os trabalhos teóricos e científicos que queiram, de uma ou outra forma, contribuir para a organização de um sistema de educação racional em Moçambique, nesses anos de luta pela sua real emancipação, devem remontar ao período colonial. Embora nem todos os problemas atuais se expliquem pelo passado colonial, é, todavia, importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica, para poder questionar com objectividade a direcção do actual processo político e aquilatar os desafios que este homem moçambicano, que ainda traz consigo algo do colonialismo, enfrenta no dia-a-dia, na construção da sua historicidade. Não parece fácil de conceber, estruturar e administrar um sistema de educação que queria ser negação e ruptura em relação ao anterior e superá-lo (MAZULA, 1995, p. 65).

Moçambique tornou-se independente do colonialismo português a 25 de junho de 1975. Nessa altura, o país herdou um aparelho de Estado cujas estruturas permaneciam coloniais e que o governo de transição não conseguiu transformar (BUENDÍA GÓMEZ, 1999). Essa herança teve um significativo impacto no Sistema Nacional de Educação (SNE) criado anos depois da independência, através da Lei nº483, de 23 de março. Com este sistema o Estado moçambicano visava “garantir uma educação uniforme não só a todas as crianças, mas também aos jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, operários, antigos combatentes da luta armada, etc.” (CASTIANO, 2005, p.17) a estes moçambicanos, que no período colonial a educação lhes tinha sido negada.

Para entendermos melhor o Sistema Nacional de Educação que temos hoje em Moçambique é indispensável o recuo à educação no contexto colonial. O sistema de educação colonial tinha sido montado de forma que estivesse coerentemente articulado com os objetivos econômicos, políticos e culturais do regime, com vista a reproduzir as relações de exploração e dominação (BUENDÍA GÓMEZ, 1999). Este sistema de educação colonial visava formar um tipo de homem. Nesse sentido, “interessa saber que tipo de homem visava o colonialismo forma? A quem servia ele (...)” (MAZULA, 1995, p.65). A educação nesse período, tinha por função moldar o homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo. Ele deveria favorecer a formação de um homem tão estranho ao seu próprio povo que pudesse vir a ser, mais tarde, instrumento do poder colonial para a dominação dos seus irmãos. À educação também estava confiada a formação de mão-de-obra barata (BUENDÍA GÓMEZ, 1999).

Como referem Conceição Osório & Tereza Cruz e Silva (2008, p.76) “a colonização portuguesa em Moçambique tem na educação uma das melhores ilustrações da forma como se processava a exclusão social”. A preponderância da educação como instrumento de colonização é ressaltada por Maria Queiroz (2014) ao argumentar que o colonizador se serviu dela (educação) para disseminar conhecimentos e juízos de valor apropriados para manter a sua superioridade. Nesse sentido, a educação servia como um poderoso instrumento de opressão do povo moçambicano. Isto explica, o porquê de termos nos primeiros anos da independência um índice de analfabetismo na ordem dos 93% da população moçambicana. Portanto, não constitui estranheza que naquele contexto, que nada em termos educacionais tenha sido feito para a melhoria das condições de vida do povo moçambicano (BUENDÍA GÓMEZ, 1999). E, como observam David Hedges & Aurélio Rocha (1999), houve nesse período uma expansão do regime de educação semelhante ao de Portugal para acomodar os filhos da crescente população branca. Segundo estes autores:

Essa expansão foi acompanhada por um conjunto de legislação para garantir a organização interna dos estabelecimentos de ensino, manter o nível do ensino através do controle das provas, exames de admissão aos liceus (2 em Lourenço Marques e 1 na Beira em 1960), e assegurar auxílio econômico aos alunos, incluindo passagens aéreas. Por outras palavras, o nível de investimento económico e administrativo, neste ensino, foi relativamente alto (HEDGES & ROCHA, 1999, p. 176).

O investimento económico e administrativo foi alto para a educação da população branca se comparado ao realizado para a educação da população nativa moçambicana (especialmente negra), para a qual existiam, apenas algumas escolas das missões católicas portuguesas e poucas do Estado e das missões protestantes. Os poucos moçambicanos que à estas escolas tiveram acesso, exigia-se que assimilassem a cultura portuguesa deixando de lado os seus valores

culturais e costumes, por forma a que se tornassem cidadãos portugueses e cristãos (HEDGES & ROCHA, 1999).

Assim, o sistema de educação colonial visava em última instância “civilizar” o africano (no caso o moçambicano) para que este servisse aos seus objetivos económicos e políticos. Como refere Freire de Andrade a “única educação a dar ao africano é aquela que faça dele um trabalhador” (apud BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p. 41). Mouzinho de Albuquerque também acreditava que as poucas escolas existentes na época eram muitas, pois, aos “indígenas”<sup>4</sup> quanto a ele, se lhes devia proporcionar apenas uma profissão manual: “Quanto a mim, o que nós precisamos fazer para educar e civilizar o indígena, é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da Província” (MEC, 1980 apud BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p.41). O sistema educacional colonial justificava a sua necessidade com base numa concepção política e filosófica dos negros africanos embasada no pensamento iluminista e, portanto, etnocêntrica, que via os africanos como atrasados e, por essa via, deviam ser civilizados (MAZULA, 1995; BUENDÍA GÓMEZ, 1999). Havia, nesse sentido:

(...) a afirmação universal de uma racionalidade (ocidental-portuguesa) e a negação de qualquer racionalidade aos povos africanos, ignorando-se, conseqüentemente, a sua humanidade. Com esta concepção e atitude não é de estranhar que os povos africanos fossem tratados pelo colonialismo como seres infra-humanos! (BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p. 50-51).

Como forma de reverter esta situação, inicia nos finais da década 50 e início de 60 um forte movimento de contestação ao regime colonial em vários países africanos e Moçambique não é exceção. Em 1962 funda-se a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que em 1964 desencadeia a luta pela libertação nacional como forma de pôr fim à opressão e dominação colonial portuguesa. Para Buendía Gómez (1999, p. 91) “a luta de libertação nacional pode ser considerada como o início do processo de formação da unidade do povo moçambicano como nação”. Com base nela foi possível a consolidação da unidade nacional, bem como outros ensinamentos que a guerra impunha. Há aí, portanto, uma educação que emerge “das urgências de um povo precisando de aprofundar sua consciência nacional e equipar-se dos meios adequados para levar em frente a sua luta pela independência” (idem, *ibid.*). À medida que a guerra avançava, surgiam territórios fora do controlo português que eram ocupados pela FRELIMO. Esses foram designados “zonas libertadas” (MAZULA, 1995, p.104) e jogaram um papel fundamental no processo de construção da *moçambicanidade*.

---

<sup>4</sup> Eram assim consideradas todas as pessoas que nascidas nas “colônias” ou “províncias ultramarinas” de pai e mãe “indígenas”, não se diferenciavam das pessoas comuns de sua raça (negras), seja pela instrução ou pelos costumes (DHEUM, 2000, p.203).

As “zonas libertadas” eram espaços de educação e, é desse processo que, nasce o embrião daquilo que viria a ser a nova escola moçambicana que “tencionava formar o homem moçambicano livre e independente, pronto a lutar e vencer o colonialismo e construir a sua pátria” (BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p.92), desafio que ainda persiste. A luta de libertação nacional, como refere Buendía Gómez, significou uma “ruptura violenta, política e cultural, com o sistema colonial. Nesse contexto foi possível o nascimento da educação intimamente ligada aos interesses do povo moçambicano” (idem, *ibid.*). A educação foi desde a criação da FRELIMO tida como uma prioridade para que a luta de libertação tivesse os efeitos desejados. Havia uma consciência clara da importância da educação para a construção de uma sociedade e de uma escola nova. À educação cabia a função específica de “formar quadros necessários para as tarefas de ação política e armada; e para as tarefas de reconstrução nacional, e em primeiro lugar, as da produção” (idem, p.131).

Nos primeiros anos logo após a independência, Moçambique sofre várias transformações em todas as esferas da sociedade. Uma delas, é a transformação do Estado e a educação obviamente vai igualmente sofrer transformações (CASTIANO, 2005; CASTIANO & NGOENHA, 2013). Esse processo resulta em parte da afirmação do poder em todos os níveis (MAZULA, 1995). Segundo Castiano e Ngoenha (2013, p.46):

(...) muitas das transformações ocorridas no sector da educação (tais como as mudanças curriculares, nos procedimentos administrativos nas escolas, etc.) são incompreensíveis se não se retomar, por mais que seja de uma forma breve, o processo de transformação da educação nas zonas libertadas da FRELIMO.

Com a independência e a nacionalização/estatização do ensino, as escolas são tomadas pela população como expressão de afirmação de poder. Há em decorrência desse processo, iniciativas populares de abertura de escolas, o que provocou uma explosão escolar sem precedentes (MAZULA, 1995). A situação nos primeiros anos após a independência era crítica, visto que não havia quadros qualificados que respondessem a demanda nos diversos sectores, particularmente na educação. O abandono de professores brancos das instituições de ensino afetou significativamente as escolas, especialmente as do nível secundário (CASTIANO & NGOENHA, 2013). Para Castiano & Ngoenha (2013) não se pode falar nessa altura da existência de um sistema de educação, os manuais escolares eram ultrapassados, pois, não refletiam a realidade moçambicana e as poucas escolas de ensino profissional que existiam encontravam-se em condições precárias. Estas condições desafiavam o governo do novo Estado a realizar reformas de âmbito, tanto curricular (a nível dos conteúdos dos livros), como administrativas da educação (mudanças na estrutura e funcionamento da escola), num contexto em que não haviam recursos para o efeito. A construção de novas escolas, tanto para o ensino



geral, como técnico-profissional; a formação de professores e sua contratação eram parte dos desafios aos quais o novo governo devia responder.

A grande preocupação do novo Estado era a expansão da escolarização para todos os moçambicanos - “massificação” da educação. Esta política, de acordo com José Castiano (2005) incluía crianças em idade escolar, mas também, abrangia adultos (operários e camponeses), mulheres, jovens e velhos. A educação era assumida como uma tarefa de todos os moçambicanos, declarando-se como um direito e um dever de todos os cidadãos (CASTIANO, 2005; PASTORE, BARROS, 2018).

A materialização deste objetivo do governo da FRELIMO resultou na criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), único e centralizado em 1983, cinco anos depois da criação do Ministério da Educação e Cultura (1976), o primeiro na história de Moçambique. Com este sistema pretendia-se garantir que todos tivessem acesso à educação. Tal projeto ocorre num contexto em que se tinha herdado do governo colonial um sistema elitista que estava longe de poder administrar os efeitos da massificação do acesso à escola. Nesse contexto, Castiano (2005, p. 8) coloca as seguintes questões: “por que razão massificar sem ter professores nem infraestruturas capazes de assegurar uma educação adequada?” Para o autor, a resposta a esta pergunta só pode ser encontrada no campo político – no sentido de servir à construção da nação e aos interesses dos libertadores da pátria. De uma política de “massificação” da educação passamos hoje para uma “política de educação básica para todos”. Como sinaliza Castiano (2005) ao nível semântico parece permanecer ainda o mesmo objetivo – o de garantir a educação a todos os moçambicanos – entretanto, as orientações políticas do momento são diferentes daquele momento logo após a independência. Hoje, nos encontramos num contexto de economia de mercado (neoliberal) e de um regime democrático, multipartidário quando antes o governo era orientado por uma política socialista. Contudo, alguns dos problemas com os quais nos debatemos parecem ser os mesmos, especialmente o problema da expansão da rede escolar, da violência e exclusão social e da qualidade do ensino.

José Castiano e Severino Ngoenha (2013) argumentam que, dois eixos temáticos caracterizam a tendência de desenvolvimento do sector da educação no Moçambique contemporâneo. O primeiro eixo tem como referência uma “expansão quantitativa” baseada na busca por estratégias para expandir a instituição escolar a todas as regiões do país e níveis de ensino (do básico ao superior). As estratégias desenhadas nesse âmbito devem estar alinhadas com os compromissos assumidos por Moçambique no plano internacional em Jomtien, em Dakar e no Plano do Milênio. O segundo eixo temático tem como referência o debate e questionamento em torno da qualidade da educação oferecida nas escolas moçambicanas, um dos indicadores de relevo deste conceito seria ter cada vez mais alunas/os transitando de classe e professores/as

devidamente qualificados/as a todos os níveis educacionais do país, exigindo-se para o efeito a disponibilidade de materiais e infraestruturas adequadas e mais do que isso avançar para o que Castiano (2005) chama de uma “mudança paradigmática” que consistiria no processo de “moçambicanização e africanização do sistema de educação escolar” no país. Por isso a introdução do currículo local em 2004.

Feito este panorama geral e resumido do cenário da educação colonial em Moçambique e algumas das suas heranças, analisamos na sequência, a forma como as leis relativa ao sistema de ensino retrata tais questões. Discutimos o quadro legislativo que permeia o sistema de ensino em Moçambique na atualidade.

## 2. Legislação e políticas de ensino: formas de exclusão dentro da inclusão escolar

A educação foi, desde a época colonial, um dos principais pontos de diferenciação entre os colonizadores e os moçambicanos, demarcando as questões de raça e hierarquia instauradas durante aquele período. As escolas existentes em Moçambique no período colonial eram insuficientes em suas quantidades e estruturas e, as que existiam, eram destinadas aos filhos dos colonos, produzindo uma cisão ainda maior entre a população (ZAMPARONI, 2000), como relatado acima. Uma das principais questões era voltada ao ensino missionário, cujos castigos eram aplicados “em nome de Deus”, sendo os missionários os representantes mais eficazes da penetração colonial (CEA, 1983, p. 8). Durante uma entrevista cedida ao jornal “não vamos esquecer!”, vol. 4 - 1987, um dos entrevistados, retomando a ideia sobre como eram as escolas no período colonial, lembrou sobre os castigos que eram dados às crianças:

(...) O castigo que havia era acerca da religião. Caso não seguisse as orientações de Deus, os padres mandavam ficar de pé com um bloco de cimento nas mãos acima da cabeça durante 3 horas. (...) Eu trabalhava no momento na machamba quando senti fome. Como não havia comida, fugi para ir procurar comida a casa. Depois quando voltei para a escola tive que explicar o que tinha acontecido. Foi por isso que fui castigado. (...) Um outro castigo era o de ficar ajoelhado na mesma machamba e havia ainda outro tipo de castigo que era do ir ao riacho em um dos grandes tambores cortado ao meio e trazer água doze vezes ao dia (CEA, 1987, p. 30).

Essas imposições e castigos físicos, que criaram também discriminações, acabaram culminando com a luta pela libertação travada entre FRELIMO e Governo Português, no qual um dos principais objetivos, como retratado acima, era em volta da educação. Com Moçambique independente, os esforços voltam-se à construção de um Estado-nação e o **homem novo**, no qual as crianças são chamadas para participar e integrar este processo, tendo como base uma educação

nacional, pública, obrigatório e igualitária, dos quais um dos principais pontos era o direito e acesso à escola.

Em 1985, durante a Conferência Constitutiva da organização dos “Continuadores da Revolução Moçambicana”, Samora Machel, discursou para as crianças. Dentre as principais pautas levantadas na conferência em questão, o presidente lembrou o modo como as crianças viveram na época de dominação portuguesa, como viviam naqueles dias e os desafios que o Governo enfrentaria, com foco principalmente voltado à educação. Levantou a importância da escuta e participação das crianças nos processos de mudança, tanto nas cidades quanto nas aldeias (NACIONAL, 1985). Em sua fala, Samora Machel ressalta os esforços voltados à educação, a partir de um entendimento que sua busca seja “um direito e um dever de toda criança moçambicana.

Hoje, estudar, aprender, é para servir o Povo, servir a Pátria, é para desenvolver o País, lembrando que foi nas zonas libertadas que a população se juntou para, dentre as atividades desenvolvidas de sobrevivência, estava a “luta contra o obscurantismo contra a superstição, a conhecer a natureza e como a transformar. Foi nesta experiência de vida colectiva que muitas crianças de vossa idade aprenderam a ser professores de outras crianças (...)” (NACIONAL, 1985)<sup>5</sup>. Lembra, também, a importância dessas trocas, em que se ensinava “a soletrar, a escrever e a respeitar palavras como Paz, Amor, Amizade, Luta, Guerrilheiro, Solidariedade, Liberdade” (idem). Surge, assim, em 1990, a primeira Constituição da República foi redigida. No art. 5, define que a língua oficial de Moçambique é o português, e as demais línguas nacionais seriam valorizadas e promoveria seu desenvolvimento, utilizando-as como línguas veiculares e na educação dos cidadãos.

No art. 92, declara que “a educação constitui direito e dever de cada cidadão” sendo que o Estado é quem “promove a extensão e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gosto deste direito” (MOÇAMBIQUE, 1990, p. 268)<sup>6</sup>. A educação se torna, aqui, responsabilidade do Governo. Em 1992, a Lei nº6 surge com o intuito de reajustar o quadro educacional da lei de 1983, com a instituição do SNE, adequando-se às leis e situação econômica e política do país. Essa data marca, também, o fim da guerra civil e assinatura do Acordo de Paz. Dentre os princípios gerais, estabelece que a educação é direito e dever de todos; permite a participação das comunidades e outras entidades de acordo com a legislação vigente; compreende e organiza o ensino como parte integrativa da ação educativa do Estado e entende o ensino laico.

---

<sup>5</sup> NACIONAL. Notícias: “Que se sintam crianças em toda a acepção da palavra” - Presidente Samora Machel, discursando na abertura da **Conferência dos Continuadores da Revolução Moçambicana**. 26 de outubro de 1985.

<sup>6</sup> Constituição da República Popular de Moçambique. Maputo. Moçambique, 1990

Descreve, entre seus princípios pedagógicos, o desenvolvimento das habilidades e personalidade dos estudantes, tanto de forma individual quanto coletiva, criativa e intelectual, teórica e prática, dentro do desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade em desenvolvimento. Como objetivos, a lei estabelece a erradicação do analfabetismo como primeiro dos objetivos, a partir da compreensão de que um país livre do analfabetismo é um país com desenvolvimento econômico elevado e que, a partir de bons índices de educação, há também elevação no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, no qual Moçambique ocupava a última posição do período. A garantia do ensino básico, bem como o acesso à formação profissional, preparação científica, cultural e intelectual e a sensibilidade estética eram garantidas pelo Estado e através da formação de professores como educadores e profissionais do ensino, dentro de uma preparação voltada a uma “elevada educação moral cívica e patriótica” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 1).<sup>7</sup>

As línguas moçambicanas recebem garantia de serem valorizadas e introduzidas no ensino e a idade escolar obrigatória estabelecida é de 6 anos (matriculadas na 1ª classe). O ensino escolar é dividido entre primário e secundário (aqui, o pré-escolar não é obrigatório, sendo considerado complementar e facultativo). O ensino primário abrange as crianças a partir dos 6 anos de idade, da 1ª à 7ª classes, enquanto o secundário engloba da 8ª a 12 classes.<sup>8</sup> Dentro da lei em questão, a formação dos professores também aparece, de maneira tímida, mas deixa confuso quanto aos objetivos traçados – há uma dúvida quanto ao entendimento nos níveis de formação, não explicando exatamente se os níveis destacados são referentes aos graus do ensino ou ao grau que o professor, formado, poderá lecionar.

A lei traz, ainda, as modalidades dentro da educação regular, como “ensino especial”, voltado ao ensino de crianças com deficiência; “vocacional”, voltado à educação dos jovens; “ensino de adultos”, voltado para diminuição do analfabetismo, considerando o ensino primário a partir dos 15 anos e o secundário a partir dos 18 anos; e “ensino à distância”, voltado ao ensino dos adultos e formação dos professores, utilizando as novas tecnologias de informação. Por fim, define a forma e métodos de implementação do Sistema Nacional de Educação.

Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) publicou a “política nacional de educação e estratégias de implementação”, entendendo-a como “meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional” (MEC, 1995, p. 7). Lança, em conjunto com a política nacional de educação, os objetivos centrais para o desenvolvimento social, dos quais a educação é o primeiro deles (seguido de saúde e emprego). Sobre a educação, afirma-se que será voltada à “massificação do acesso da

<sup>7</sup> Constituição da República de Moçambique. Lei 6/92. **Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique. 06 de Maio de 1992.

<sup>8</sup> Importante destacar que a obrigatoriedade da escola vai da 1ª a 12ª classe, mas a obrigatoriedade de um ensino gratuito está colocada apenas no ensino básico que, na nova lei do sistema educacional abrange de 1ª a 9ª classe.

população à educação, e à melhoria da qualidade do ensino” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1995, p. 7).

Entram nos objetivos implementados a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino, a maior participação feminina, integração no sistema de ensino às crianças que já frequentavam à escola e aquelas que estavam em zonas afetadas pela guerra ou mesmo na guerra, reforço do apoio externo, como comunidade e entidades civis, e da expansão escolar através do ensino à distância, melhoria na qualidade do ensino, visando principalmente a formação dos professores, o currículo escolar reformulado e a presença e participação das crianças e comunidade nas escolas. Coloca a introdução de línguas moçambicanas na alfabetização das crianças e alargar a rede de escolas primárias em todas as partes do país.

Com relação ao ensino secundário, o Governo pretende atuar na introdução do 1º ciclo do nível secundário em mais distritos, uma vez que na época, havia apenas 45 escolas com tais níveis de educação; criar condições para os outros níveis nas províncias do país, que eram inexistentes até então. Um ponto importante é quanto o acesso “da rapariga”, colocado dentro da Política, enfaticamente no que diz respeito à passagem do ensino primário do nível 1 ao nível 2, em que o abandono das meninas é mais acentuado.

Outro ponto é quanto à avaliação e reforma curricular, em que se coloca o compromisso de revisão e adequação às novas exigências, principalmente no que concerne às questões moçambicanas, bem como o desenvolvimento de instrumentos que permitam avaliar o nível de aprendizado das crianças de acordo com as realidades em que vivem e se inserem. O ensino e formação dos professores é um dos tópicos relevantes e que merece nossa atenção. Uma educação contínua é nomeada, bem como uma formação inicial de dois anos para os professores, baseada numa formação no ensino básico até a 10ª classe e mais dois anos na formação de professores; utilização de um número de 2 a 3 professores por turma no EP2, sendo um para a área de ciências sociais e outra para o de naturais; formação para professores atenderem turmas múltiplas, ou seja, com alunos em diferentes idades.

Reforça a insatisfação com o quadro dos professores da época, que tinham qualificações baixas para tal (formação do tempo colonial). Prevê uma formação contínua, bem como planos de carreiras que sejam não apenas atraentes para os professores, mas também motivacionais. Com relação ao Ensino Secundário, coloca o “equilíbrio de participação escolar, entre rapazes e raparigas, deverá estar no centro das políticas de elevação do acesso e melhoria da qualidade da educação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1995, p. 28), mostrando a preocupação com a continuidade da educação entre ambos os gêneros, e reforça que os estudantes devem alcançar um “domínio sólido da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências”.

O ensino superior, o ensino técnico, o ensino especial e a alfabetização de adultos também é trazida no documento, mas não será analisado no âmbito deste artigo. Em 2001, Moçambique ratifica o Protocolo da Educação da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), que faz com que o país, junto aos países membros, caminhe para a “integração dos sistemas de educação e harmonização dos currículos a nível regional, enfatizando a formação pós-primária” (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p. 393)<sup>9</sup>, universalizando, principalmente, a formação até a 10ª classe. Entre 2001 a 2006, uma nova estratégia é feita, destacando os principais desafios, que eram o acesso, a qualidade da educação, formação dos professores, aumento dos sistemas de apoio e financiamento.

Entre os anos de 2009 a 2015, uma nova estratégia surge, visando principalmente a expansão que ocorreu nesse nível de ensino e as proporções tomadas. Com o grande número de alunos que se formaram no Ensino primário, algumas pressões passaram a serem feitas ao Governo, como aumento do número de escolas e de professores, que não caminharam com o aumento do número de alunos. Assim, a Estratégia de Ensino Secundário Geral de 2009 a 2015 foi voltado a expansão do ensino, do crescimento das escolas e do desenvolvimento de um quadro financeiro que responda a esses desafios. Ainda como desafios, encontravam-se a equidade no acesso nas diversas áreas do país, bem como número de escolas e continuidade tanto dos meninos quanto das meninas. A formação dos professores também sofre mudanças, sendo necessário ter completado a 12ª classe e fazer mais um ano de formação, ou ainda cursar o ensino superior (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p. 394).

Em 2010, extingue-se o antigo Ministério da Educação e da Cultura, e é criado o Ministério da Educação, Cultura e dos Combatentes, unificando dois ministérios e seus assuntos, num entendimento que um não está independente do outro. Entre suas competências, estão a propor políticas e estratégias de ensino a nível nacional, aplicação e monitoramento das normas, elaboração dos currículos de ensino, intersectorialidade com os demais ministérios (principalmente Saúde e Ação Social), regulamentar o funcionamento e abertura de escolas e instituições de ensino, promover a cooperação internacional e garantir a qualidade de ensino em todos os níveis.

Há também, em 2009, uma obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, a partir do acordo dos Países de Língua Portuguesa. Ou seja: apesar dos esforços de se constituir uma legislação que favoreça o aprendizado múltiplo, visando as realidades e culturas étnicas do país, há uma imposição via globalização da língua oficial do ensino e do próprio Moçambique. Para

---

<sup>9</sup> Boletins da República. Maputo. Imprensa Nacional. Série III. 2009. Visualizado em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Legislacao/Boletins-da-Republica/Boletins-da-Republica-2009/BR-N.1-04-III-Serie-2009>. Acesso em: 11 set. de 2019

além, questionamos a dificuldade de entendimento da legislação, principalmente no que concerne quanto às estratégias e alguns buracos deixados, em que, embora seja um dos grandes objetivos do Governo, a educação ainda parece estar enraizada num sistema colonial e submisso às ordenações de outrora, deixando dúvidas sobre os modos como é conduzida. Um destes exemplos é quanto a obrigatoriedade e gratuidade do ensino secundário, em que muitas versões são colocadas e não conseguimos chegar a um consenso, inclusive por falta de material disponível.

Em 2018, a Lei do Sistema de Ensino é revisada, tendo como principal alteração a determinação do ensino público extensivo até a 9ª classe (antes era até a 7ª classe), e o ensino primário muda seu funcionamento: passa a ser da 1ª a 6ª classe, com apenas um professor por cada classe, e o ensino secundário começa na 7ª classe e vai até a 12ª. Para além disso, estabelece o ensino das línguas nacionais e de sinais. Segundo a Lei nº18/2018, agora o ensino primário se faz em duas modalidades: monolíngue, só com a língua portuguesa, e bilíngue, com a portuguesa e uma moçambicana, incluindo também a de sinais. Não há maiores informações sobre como e onde irão funcionar essas modalidades.

Apesar dos discursos e incentivos voltados à ampliação do acesso ao ensino e a uma educação que promova a inclusão do maior número de crianças, há uma dissonância entre o que tem se colocado nas leis e as realidades, múltiplas e diversas, em que muitas crianças não estão nas escolas ou ainda a abandonam. Segundo um estudo recente da UNESCO, calcula-se que 53% das crianças que ingressaram no ensino primário não o conseguem concluir, além de haver cerca de 775.000 crianças fora da escola (UNESCO, 2014)<sup>10</sup>; segundo a UNICEF (2014), apesar de a construção de escolas ter aumentado nos últimos anos, quase metade das escolas existentes em Moçambique ainda se encontram em condições precárias, com pouca ou nenhuma infraestrutura. O número de professores ainda permanece muito baixo, com uma média nacional de 63 alunos a cada professor em sala, o que acaba por ocasionar um baixo aproveitamento durante o período das aulas pelas crianças. (UNICEF, 2014)

Com foco voltado ao ensino primário e secundário, discutiremos a seguir algumas passagens captadas em estudos de campo sobre o entendimento da escola pelas crianças, numa tentativa de explorar a história atual e real com a qual muitas delas têm convivido em Moçambique atual.

### **3. “Fragmentos etnográficos”: relatos de vivência articulados a experiências de pesquisa**

---

<sup>10</sup> Relatório sobre Educação. In: UNICEF. Educação Moçambique. **Situação atual**. 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/UNICEF>. Acesso em: 30 set. 2016.

Os relatos que aqui apresentamos articulados com teoria, resultam de observações diretas e experiências vividas pelos pesquisadores em diferentes momentos e contextos do Sul de Moçambique. Os mesmos baseiam-se em experiências fragmentadas, porém diretamente ligadas às pesquisas de campo que desenvolvemos com crianças em diferentes escolas públicas, tanto das áreas urbanas como rurais. Através alguns episódios etnográficos vinculadas a experiências pessoais, discutimos as relações que as crianças, pais e professores têm com a educação primária e secundária, levantando alguns questionamentos como por exemplo: o que explica a persistência da violência na educação escolar moçambicana? Ou qual é a relação da violência com a colonialidade/ heranças coloniais?

A pesquisa etnográfica, com produção dos dados e reflexões abaixo relatados ocorreu durante o período de 2008 a 2018, durante algumas passagens dos pesquisadores nos territórios pesquisados, dos quais foram feitos dois momentos: a narrativa 3.1 contará com um momento de pesquisa-ação, durante os anos de 2008 a 2014, em que o pesquisador era ainda estudante; e depois, durante os anos de 2014 a 2018 em que era professor e pesquisador, e localizada numa escola num bairro da periferia de Maputo, capital do país; o item 3.2 é parte de uma pesquisa etnográfica também de longa duração, de 2014 a 2018, realizada em três comunidades nas províncias de Maputo, Cidade de Maputo e Inhambane. Ambas narrativas se passam ao sul do país, em cenários que variam desde escolas presentes na capital do país, como em regiões mais afastadas. Baseadas em cenas, trazemos as narrativas com o intuito de ilustrar, com fatos pesquisados, os modos como temos trabalhado com as questões da escola, educação e colonialidade.

### **3.1 A persistência das violências na educação escolar moçambicana - um efeito da colonialidade**

As violências<sup>11</sup> (físicas e simbólicas) nos processos de ensino e aprendizagem escolar são ainda e, infelizmente uma realidade em Moçambique (cf. COSSA, 2015). Apesar dos esforços do Estado em desestimular e condenar tais práticas, elas persistem. Coloca-se então a pergunta: por quê?

No imaginário social moçambicano circula ainda, embora não seja universal, uma ideia de que a “boa escola” é aquela onde os/as professores/as são maus – no sentido de fazerem recurso à violência física e simbólica no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto professor primário que fui desde 2008 a 2014, vi ainda colegas que faziam recurso à violência para legitimar-se como “bons” profissionais, como aquele/a que exige respeito e dedicação das



crianças. Ou mesmo, expulsavam das suas salas alunos que por falta de recursos econômicos seus pais não conseguiam garantir que os mesmos tivessem acesso a materiais didáticos para frequentar determinadas aulas (educação visual, por exemplo), como forma de pressionar os pais a garantir tais materiais, sem pensar na estrutura macrossocial que gera essas carências e reproduzem as desigualdades sociais.

Como pesquisador no mestrado, realizando pesquisa com crianças muito recentemente, continuei vendo a reprodução tanto da violência física como simbólica. Durante as observações que realizei em sala de aula, era comum o/a professor/a ter em sua mesa uma vara ou uma tábua de madeira para amedrontar as crianças para que estas ficassem em silêncio e não fizessem barulho na sua ausência ou presença. As conversas entre crianças, não autorizadas pelo/a professor/a, eram vistas ainda por alguns/as como indisciplina, incômodo e não como uma oportunidade de aprendizagem mútuo e horizontal entre elas. Algumas vezes, quando a professora da turma que eu observava saía da sala, deixava a uma criança (eleita chefe de turma) a responsabilidade de controlar os/as colegas e a ela se lhe incumbia a missão de ficar com a vara (símbolo de sua autoridade) em sala, devendo ser respeitada e que o silêncio fosse mantido. Essas práticas aparentemente inofensivas na visão da professora, que seriam apenas para manter o controle da turma na sua ausência e ainda que a criança não fizesse recurso à violência física para manter os seus colegas calados, mostra o nível de incorporação da violência nas práticas cotidianas das escolas moçambicanas.

Ainda que haja exceções as minhas experiências como aluno, como professor e como pesquisador, abre-se a possibilidade de afirmar que há uma banalização de práticas violentas nas escolas e isto é um assunto muito sério a não se perder de vista nas reflexões educacionais no país. Violências essas que vão desde a punição física à proibição das crianças de se expressarem em suas próprias línguas maternas através das quais se comunicam no seu cotidiano em casa (apesar da política de educação bilíngue em curso) e, quando chegam à escola as línguas são ignoradas e com elas também ignorados os saberes adquiridos pelas crianças naquela língua por vezes sem (ou de difícil) tradução na língua portuguesa. Como argumentou a pesquisadora moçambicana Hildizina Dias (2010):

Ao vir para a escola os nossos alunos trazem com eles toda a sua bagagem cultural, i.e., suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, suas línguas e/ou dialetos maternos e que usam habitualmente fora da escola, etc. O professor não pode ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural dos seus alunos. Ele deve ser capaz de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem (DIAS, 2010, s/p).

---

<sup>11</sup> Designadas aqui no plural pelo fato de elas serem múltiplas.

Porém, apesar desta diversidade que caracteriza o país, Dias (*idem*) defende que:

As nossas escolas ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais.

Nessa mesma perspectiva argumentam outros estudiosos moçambicanos como Ngoenha (2000), Castiano (2005) e Humbane (2017). Este último, por exemplo, defende que, “em Moçambique a educação escolar é em geral percebida como estando em crise, sendo que um dos aspetos que contribuem para ela é a existência de uma escola “estrangeira”, quer dizer, que não reflete a realidade sociocultural das comunidades em que está inserida” (HUMBANE, 2015, p.7).

Embora o cenário educacional no país tenha conhecido várias mudanças por conta do esforço do Estado em garantir uma ‘educação para todos’ e de qualidade, ou seja, que atenda os anseios dos moçambicanos, levando a introdução de iniciativas como o currículo local e o ensino bilíngue, as estratégias de implementação destas ainda estão muito longe de serem efetivas e isso não só em contextos rurais como urbanos, na medida em que existem ainda crianças de contextos urbanos e periurbanos cuja a língua portuguesa é a segunda língua (L2) e não a primeira (L1) e muitas das dificuldades de aprendizagem continuam resultado da falta de uma educação bilíngue e de materiais didáticos adequados aos contextos locais dessas crianças (DIAS, 2016). Muitas delas, como foi na minha experiência no ensino primário ainda impedidas de se expressar em suas próprias línguas maternas nas escolas apesar do Estado reconhecer a importância do uso das línguas autóctones na educação. Tal impedimento, somado ao privilégio do ensino em língua portuguesa leva a marginalização da grande parte da população não proficiente nesta língua. Como apontou já há alguns anos José Lopes:

O uso da língua portuguesa como língua de ensino limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino/aprendizagem. Eles não podem compreender nem interagir verbalmente com os professores que não falam sua língua, e estes não podem dar conselhos que são especialmente valorizados pelos pais das crianças. Para os pais monolíngues, significa que ficam impedidos de dialogar com os professores de sua comunidade. Os adultos se veem confrontados com uma perda de controle sobre a educação de seus filhos pelo fato de não poderem “estabelecer práticas” com os docentes, acabando por se sentirem marginalizados dos assuntos da escola (LOPES, 2001, p.7).

Essas evidências, que derivam também da minha própria experiência como aluno, depois como professor e como pesquisador mostram que ainda não superamos a visão de que a violência é “boa” para aprender, ou melhor, que as crianças só são capazes de aprender com base na violência, sobretudo física. Essa visão é uma das responsáveis pelas elevadas taxas de evasão

escolar no país e fruto da colonialidade do ser, do poder e do saber persistente na forma como a educação escolar é pensada pelos atores concretos que a desenvolvem desde as instâncias centrais da educação às escolas, mas não por culpa das pessoas em si, mas das estruturas sociais que continuam reproduzindo e legitimando essas formas de aprendizagem como as melhores, mesmo que haja leis que reprimam tais práticas geradoras de exclusão de sujeitos no interior das instituições escolares (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2001).

A questão é que as leis não se traduzem em instrumentos efetivos que garantam uma aprendizagem menos violenta nesse contexto, e isso, não está desligado do âmbito geral das instituições que superintendem outras áreas como a de saúde, por exemplo. Portanto, trata-se de violências estruturais que se refletem em vários setores da sociedade, sendo a educação um deles e contra as quais devemos lutar para que tenhamos uma sociedade mais justa.

### **3.2 “Na escola só se pensa em estudar”: os desafios de um ensino que acolham os desejos das crianças**

Dia 1 de junho é o dia da criança moçambicana. Habitualmente, há comemorações nas escolas, envolvendo brincadeiras e jogos dos alunos junto aos professores. Numa escola localizada no bairro da Matola, era comum as crianças se prepararem na semana ansiosamente, pensando no que levariam para compartilhar de lanche, como se apresentariam, com quais professores brincariam. O horário combinado para início das atividades era às 8h, mas apenas uma única professora se encontrava no pátio. Ela falou sobre a falta de organização da escola, sobre nenhum professor nem diretora terem chegado. A falta de organização daquele dia, segundo ela, era reflexo do que acontecia todo os dias: o descaso com a educação e com planejamento.

Eram 9h20 e havia 12 professores (de um total de 55, sendo que era presença obrigatória), alguns poucos alunos (cerca de 100, numa escola em que há 4.290 crianças matriculadas) e a diretora. Foram começando as brincadeiras com canções e o hino nacional, como era na formação usual das crianças durante o período letivo, só que mais descontraído; aos poucos as crianças foram chegando e os professores também. Um grupo de 4 professores fez uma apresentação de dança e os alunos foram à loucura; esses professores dão aulas na sexta e sétima classe nas disciplinas de inglês, matemática, educação visual e uma outra, e eles “são bons professores”. Segundo as crianças, que afirmaram “eles não batem, por isso são bons professores”.

Embora houvesse uma lei que proibisse as agressões, a prática de bater nas crianças era comum na escola, como forma de disciplina. Muitas delas entendiam como castigo ou

humilhação, e era o principal motivo de abandono escolar. Essas situações eram comuns no período colonial, onde a educação era restrita aos filhos de colonos e, aos assimilados, havia uma educação “de segunda linha”, onde o uso de força e agressões era uma prática recorrente.

Outro ponto que apareceu neste dia foi quanto à língua que os professores falavam em suas apresentações: *changana*, na maior parte do tempo. A interlocutora 1, que na época tinha 8 anos, levantou essa questão: “sabes, falamos sempre *changana*, e já habituei. Português é difícil. Seria mais fácil se tivesse os dois, aí sim ia aprender bem mesmo! ”. A questão da língua era uma das questões de dificuldade de aprendizado das crianças, principalmente pelo fato do português ser usado apenas na escola, já que em casa e no brincar com as outras crianças, usavam o *changana*. Em um povoado localizado em Inhambane, por sua vez, a cena envolvendo a dificuldade com o português também era recorrente, alterando apenas o fato de lá a língua falada ser o *matsua*, mas com o uso obrigatório do português na escola, o que dificultava o acesso e entendimento pela maior parte das crianças.

Na escola secundária as coisas não eram diferentes. A interlocutora 2, que estava com 15 anos, reclamava de não tido nada alusivo ao dia da criança. Adelaide não gostava da escola secundária, e entre os motivos, um se destacava: “na escolinha, não nos batiam. Lá não tinha bandidos e não nos batiam...”. Após algum silêncio, ela completou: “mas entre essa e a Primária, prefiro a primária. Lá não tinha ladrões e brincávamos mais. Aqui só é estudar. Tudo é estudar. Até quando falta o professor nos mandam estudar. E quando não traz algo, como batem! Agora que somos maiores, parecem que batem mais (...)”.

A escola secundária tinha algumas questões ainda mais difíceis de lidar: as disciplinas ampliadas e os testes, que seguiam uma lógica e sistema de avaliação de Portugal<sup>12</sup>, o uso do português como única língua possível, o número de alunos por sala, a quantidade de professores e os tipos de vertentes que as crianças tinham que escolher a partir da 10ª classe, visando a entrada na universidade, entre outros. Mas o que chamava mais a atenção era a violência que rondava a escola. Os professores ainda batiam, proibiam as crianças de entrarem nas aulas caso não tivessem cópias dos textos, exigiam trabalhos digitados e impressos no computador. Em lugares em que as faltas são grandes, começando com a de energia elétrica, como há a exigência de trabalhos digitados e impressos?

Em um povoado da zona distrital de Massinga, o chefe da comunidade falou sobre a questão da escola ter chegado em 2015 e, com ela, uma nova oportunidade para as crianças. Porém, a escola secundária era distante, em outro povoado e distrito, e a maioria das crianças não conseguia chegar até lá. Quando atingiam a 10ª classe, tinham que mudar de escola novamente,

---

<sup>12</sup> O currículo escolar, a partir da 10ª classe, era dividido entre as áreas exatas, humanas e ciências biológicas. A partir da 10ª classe, os alunos deveriam escolher qual currículo seguir, a depender da escolha que pretendiam como carreira na universidade. Do mesmo modo, as avaliações eram feitas de acordo com o calendário português, em trimestres.

ficando mais longe e sendo necessário mudar para a cidade (Massinga) ou ter que apanhar carro, o que, em ambos os casos, tem um custo elevado e que não condiz com a realidade das crianças e suas famílias.

A diferença entre as escolas secundárias localizadas nas áreas urbanas das áreas rurais em que a pesquisa ocorreu dizia respeito, principalmente, às disciplinas de empreendedorismo e de agropecuária. A de empreendedorismo, segundo Adelaide, era ofertada para que eles conseguissem pensar em abrir algo próprio, investir, gerenciar algo; já a de agropecuária, segundo Antonieta (que morava no distrito de Massinga) era para aprenderem a cuidar da terra e dos animais. Embora fossem ligadas às realidades, traziam consigo uma carga excludente: por que as crianças nas áreas urbanas deveriam pensar em ter um trabalho e ou abrir algo próprio, pensando em geração de renda, e não em alcançar uma universidade? Do mesmo modo, por que é que as crianças nas áreas rurais não podem ser empreendedoras e, ainda, alcançar uma universidade? A escola e a educação estão voltadas para qual objetivo?

A fala dos professores, muitas vezes, não era contrária à das crianças. Um dos professores da 5ª classe da escola primária foi sobre os julgamentos que sofriam dos demais colegas caso não disciplinasse seus alunos “sabes, temos uma avaliação com colegas mais velhos. Entre o que nos avaliam, está se disciplinamos as crianças. Numa sala com 72 crianças, como se faz isso? Até nos dão varas e nos reconhecem por elas”. Ao ser questionado se bater era uma forma de disciplina, o professor em questão respondeu “eu acho que não. Crianças tem medo, não respeito ou vontade de estudar. Mas é assim que aprendemos a fazer aqui. Foi quando eu estudava e é agora também”.

Dentre as diversas questões que apareciam, há duas que nos chamavam atenção: a não inclusão dos desejos e ideias das crianças, familiares e das próprias comunidades no entorno escolar, e a questão da violência que, embora proibida por lei, ainda ocorre nos dias atuais. O descaso à educação dos moçambicanos e esses manejos seriam ainda heranças coloniais?

#### **4. É possível pensar numa educação transformadora? Uma breve discussão acerca das experiências e teoria.**

Os dois relatos trazidos, em espaços-tempos diferentes e com olhares distintos - um de perto e de dentro, e outro de fora, mas também de perto (MAGNANI, 1992), nos levam a uma constatação: há ainda em Moçambique, ao menos na região sul do país, a continuidade da colonização ou, como nomeamos acima, da colonialidade nas formas de ensino. Uma destas questões, recorrentes em ambos relatos, gira em torno da violência. A violência fora muito utilizada como modo de coerção e de disciplina, numa relação hierárquica entre colonizadores e

colonizados durante as épocas coloniais; do mesmo modo, essa prática perpetuou-se durante a implementação das escolas em Moçambique, fosse nas missões religiosas, ainda durante a colonização, como depois dela. Para os professores, a violência era um modo de colocar disciplina nos alunos, que assim entenderiam que a escola era lugar de estudo, e num convívio com os demais adultos era a forma de entendimento de respeito e de ser respeitado.

A questão da violência, que ainda se perpetua dentro das escolas e nos sistemas educacionais moçambicanos, deve ser continuamente discutida e enfrentada. Desde o período colonial, os diversos tipos de violência fizeram parte desse processo pedagógico imposto (NACIONAL, 1985; CEA, 1987; CABAÇO, 2007) e que, embora remodelado, ainda persiste, sendo que as relações ainda são pautadas na hierarquia e no autoritarismo (BALOI, 2011). Freire (1987; 1989) traz para o discurso que só é possível repensar a educação e o sistema educacional ao entendermos a mesma como transformadora de mundos possíveis, em que o ato de ensinar seja revolucionário, em que não haja castigo, mas uma possibilidade emancipatória dos sujeitos envolvidos. Como ele, nós pensamos e defendemos.

Outra questão diz respeito à língua: embora a nova lei, recentemente aprovada, coloque o ensino bilíngue como uma opção possível, o português é ainda a única língua oficial do país e a que trilha os caminhos da alfabetização. Nos relatos trazidos, nota-se que, embora seja considerada nos processos de educação, a língua portuguesa ainda é fator de exclusão das crianças durante o processo, principalmente das crianças que, ao terem o primeiro contato com a escolarização em português acabam, muitas vezes, não compreendendo a mudança da língua materna (de origem africana) para a oficial e, além disso, da oralidade para a escrita. Nos relatos trazidos, a escrita é também uma das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o último censo realizado (2017), o número total de habitantes é de 27.909.798 (aumento populacional de 35% comparado ao último censo de 2007), na qual a população urbana é de 33.4%, enquanto a rural é de 66.6%, sendo que 52% destes habitantes são do sexo feminino (INE, 2017). Com relação a idade, 53.1% da população é composta por crianças, consideradas do 0 aos 17 anos e 11 meses de idade, na qual a média de idade da população é de 16.6 anos, ou seja, Moçambique é um país jovem, com a maior parte da sua população constituída por crianças, principalmente na faixa etária entre os 0 aos 10 anos (INE, 2019). Dados do último relatório da UNICEF Moçambique (2014) trazem que o número de crianças fora da escola é de aproximadamente 1,2 milhões, sendo o número de meninas maior que o de meninos, principalmente no ensino secundário. A avaliação nacional de aprendizagem realizada em 2013 constatou que apenas 6,3% dos alunos da terceira classe possuíam competências básicas de leitura.

Desses dados percebe-se que a exclusão não é apenas linguística, mas também de gênero. As meninas e mulheres estão em maior desvantagem se comparadas com os meninos e homens. Embora os motivos e razões não apareceram detalhados nos documentos, há levantamentos de que tal questão se dê por conta de casamentos prematuros, gravidez precoce ou mesmo abandono escolar para auxiliar nas tarefas domésticas (UNICEF, 2014)<sup>13</sup>. Os dados apresentados confirmam o argumento defendido por observou Miguel Buendía (2010, p.266), segundo o qual, a escola em Moçambique, “contrariamente ao que se proclama, está a contribuir para a desigualdade social e sua justificação” no lugar da emancipação e construção de uma sociedade justa e democrática como estabelece a constituição moçambicana.

Num inquérito do Banco Mundial, realizado no ano de 2014, apenas 1% dos professores do ensino primário tinham os conhecimentos mínimos esperados, sendo o grau de absentismo (abandono) dos professores também é elevado (45%) e dos diretores também (44%); do mesmo modo é o abandono ou ausência das crianças matriculadas e que não frequentam a escola, chegando a 50% (UNICEF, 2019)<sup>14</sup>. Se a escola e a educação são alvos das principais políticas nacionais e dos programas em prol da infância e das crianças, por que é que o número de crianças fora da escola ainda é uma realidade e, quando participantes do sistema, acabam abandonando a escola? As crianças em idade escolar totalizam quase 8 milhões do total da população, sendo que apenas 45% das crianças terminam o ensino primário (UNICEF, 2019).<sup>15</sup>

Destas, são poucas as que alcançam o ensino secundário e o finalizam. Os professores e o sistema de ensino, desde sua concepção à formação, também se encontram em condições desgastantes, hierárquicas e em jogos de poder e punição que envolvem o sistema desde a época colonial. Stela Duarte (2018, p.44), por exemplo, ao analisar aspectos fundamentais relativos à implementação da política de ciclos de aprendizagem em Moçambique, argumenta que a escola e a sociedade,

(...) está marcada por influências que provêm de uma situação colonial promotora de exclusão e de um período revolucionário que foi incapaz de abordar a questão da avaliação numa perspectiva mais formativa. Neste processo, por parte dos sujeitos envolvidos, há mais silenciamentos que diálogos, e os resultados da aprendizagem estão bem aquém do esperado.

Uma mudança no quadro e na forma de se pensar e efetivar o ensino é necessária para poder alcançar as metas e propósitos colocados pelo Estado moçambicano, além dos investimentos feitos, desde a formação dos professores, passando pelas condições em que os

---

<sup>13</sup> Relatório sobre Educação. In: UNICEF. Educação Moçambique. **Situação atual**. 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/UNICEF>. Acesso em: 30 set. 2016.

<sup>14</sup> Programa Educação: para cada criança, educação. Maputo. Moçambique, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 set. 2019.

alunos se encontram em salas de aula, das quais a falta de infraestrutura também é um dos pontos favoráveis ao abandono escolar, até chegar à forma como as crianças são alfabetizadas (ou não). É preciso pensar em maneiras de estabelecer proximidade junto às comunidades e sociedade civil, acurando a escuta e pensar em relações não mais hierárquicas, mas dialógicas (FREIRE, 1987), em que a relação possa ser horizontal em seus diversos níveis, respeitando as crianças e suas individualidades, mas também suas coletividades e multiculturalidades, bem como os professores e seus processos de formação.

A educação e o estar na escola constituem um processo complexo e, desta forma, torna-se teoricamente e politicamente fundamental ir além das aquisições obtidas até agora e trazer as crianças, responsáveis, professores e quem de direito para o debate de uma educação que seja moçambicana, a partir de vivências e instrumentos próprios, que considere todo o processo sócio-histórico passado e presente, considerando a colonialidade ainda existente e violações de direitos para, assim, poder pensar em mudanças efetivas e transformadoras, da qual a escola possa cumprir seu papel não de depositário de crianças, mas de emancipação de mundos e realidades possíveis. É preciso que avancemos, na discussão de um currículo nacional e práticas educadoras, na direção de visões e ações horizontais, baseadas e contextualizadas a cada situação, e que entendam a continuidade da colonialidade nas práticas, políticas e formas que a educação tem sido pensada e praticada, ainda nos dias atuais.

Ao longo do texto, trouxemos um panorama sobre como o sistema educacional foi concebido no país, no contexto das vicissitudes pelas quais passou (colonização, guerra, crise econômica, etc.) até a atualidade. Embora as políticas do Estado e governo aspirem que a educação seja um direito garantido para todos os cidadãos moçambicanos desafiando-se a ampliar o acesso à escola, nosso objetivo foi trazer o quanto a colonialidade ainda permeia o imaginário dos atores envolvidos (professores, alunos, gestores, pais e encarregados da educação) e as práticas educacionais - pela exclusão social e violência, mesmo após 44 anos de independência.

Uma das contribuições deste texto, além de abordar a educação e sua relação com a colonialidade em Moçambique, é a aproximação que faz à realidade das crianças e suas comunidades de forma mais ampla. Colocamos o desafio de se pensar em práticas e políticas consentâneas com as realidades do país e de suas populações, para que a escola esteja presente na vida das pessoas de outra maneira, superando a colonialidade e as diversas exclusões com as quais a maioria das pessoas que tem trabalhado com educação ainda enfrenta, sendo que uma revisão nos modos como se formam professores e a educação escolar também se faz importante.

---

<sup>15</sup> idem



## REFERÊNCIAS

BALOI, O. S. Entre a espada e a parede: O círculo vicioso da violência como um dilema de um Estado pós-guerra. In: TELES, N.; BRÁS, E.; MUIANGA, B. (Org.), **Mosaico sociológico**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane. 2011. p. 61-85.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES; N.; GROSGOUEL, R. “Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora 2019, p. 9-26.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. et al. (Org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p.481-486.

BUENDÍA GOMES, M. **Educação Moçambicana, história de um processo: 1962-1984**. Maputo: UEM. 1999.

BUENDÍA, M. O desafio da leitura. In: BRITO, L. *et al.* (Org.). **Desafios para Moçambique**. Maputo: IESE, 2010, p.257-272.

CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. 475p. Tese de doutoramento em antropologia social. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo. 2007.

CASTIANO, J. **Educar para quê?** As transformações no Sistema de Educação em Moçambique. Maputo: INDE. 2005.

CASTIANO, J.; NGOENHA, S. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária. 2013

CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COSSA, L. E. Violência escolar em Moçambique: uma reflexão sobre as práticas docentes. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.72-99, jan./jun.2015.

DIAS, H. Diversidade Cultural e Educação em Moçambique. In: **V!RUS**, São Carlos, n.4, (texto sem paginação), 2010.

DIAS, H. Materiais Didáticos, educação psicomotora e reintrodução da pré-escola. In: DUARTE, S.; DIAS, H. (Org.). **Ensino Básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade**. Maputo: Educar-UP, 2016, p.27-35.

DUARTE, S. A avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018.

FREIRE, P. Paulo Freire e educadores de rua. **Uma abordagem crítica**. Projeto alternativas de atendimento aos meninos de rua. UNICEF. Bogotá, Colômbia. nº1, p. 1-31. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROFUGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES; N. & GROFUGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.55-78.

HEDGES, D.; ROCHA, A. Moçambique durante o Apogeu do Colonialismo Português, 1945-1961: a Economia e a Estrutura Social. In: **História de Moçambique: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. Vol.2. Maputo: Imprensa Universitária, 1999, p.129-188.

HUMBANE, E. M. Educação e diversidade: o caso de Moçambique. In: **Sinais** vol.21, nº1, p.8-26, 2017.

LOPES, M. Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. In: **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001.

MAGNANI, J. G. C. Da periferia ao centro: pedaços e trajetos. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v. 35, p. 191-203, 1992.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES; N. & GROFUGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.27-54, 2019.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MENESES, M.P.G. “O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais”. **E-CADERNOS CES: identidades, cidadanias e estado**, vol.7, p.67-93, 2010.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

NGOENHA, S. E. **Estatuto axiológico da educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça**. Maputo: UEM, 2000.

OSÓRIO, C.; CRUZ & SILVA, T. **Buscando sentidos: género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário, Moçambique**. Maputo: WLSA, 2008.

PASTORE, M. N.; BARROS, D. D. Vivências e percepções acerca da Educação em Moçambique: olhares etnográficos em uma escola primária do bairro da Matola ‘A’. **Cadernos de Estudos Africanos**. vol. 35, p.149-164, 2018.

QUEIROZ, M. I. P. de. Educação como forma de colonialismo. In: **Cadernos Ceru** v. 25, n. 1, p. 19-32. 2014.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos e decolonialidad. **Perspectivas y convergencias**, signo e pensamiento, nº46, vol. XXIV, 2005.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, vol.26, nº83, 2018.

ZAMPARONI, V. **Frugalidade, moralidade e respeito**: A política do assimilacionismo em Moçambique, c. 1890-1930. X Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, Brasil. 2000.

## DOCUMENTOS DIVERSOS

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (DHUEM). (Direção de Carlos Serra). **História de Moçambique**. Maputo: Livraria Universitária, vol.1, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Resultados parciais do IV Recenseamento geral da população e habitação**. Maputo. Moçambique. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução 8a/95. Ensino Secundário. I série. Número 41. 11 de outubro de 1995.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. Lei 6/92. **Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique. 06 de Maio de 1992. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao> . Acesso em: 22 dez.2019.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República Popular de Moçambique. Maputo. Moçambique, 1990.

MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial 1/2010. **Boletim da República**. Publicação Oficial da República de Moçambique. Moçambique. 2010

MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial 16/2018. **Boletim da República**. Publicação Oficial da República de Moçambique. Moçambique. 2018.

MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial 2/2010. **Boletim da República**. Publicação Oficial da República de Moçambique. Moçambique. 2010.

MOÇAMBIQUE. Resolução 77/2009. **Boletim da República**. Publicação Oficial da República de Moçambique. Moçambique. 2009

NACIONAL. Notícias: “Que se sintam crianças em toda a acepção da palavra” - Presidente Samora Machel, discursando na abertura da **Conferência dos Continuadores da Revolução Moçambicana**. 26 de outubro de 1985.

NÃO VAMOS ESQUECER. n. 1. **Boletim Informativo da Oficina de História**. Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1983.

NÃO VAMOS ESQUECER. n. 4. **Boletim Informativo da Oficina de História**. Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1987.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Boletins da República. Maputo. Imprensa Nacional. Série III. 2009. Visualizado em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Legislacao/Boletins-da-Republica/Boletins-da-Republica-2009/BR-N.1-04-III-Serie-2009>. Acesso em setembro de 2019.

UNESCO. Educação Moçambique. **Situação atual**. 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/>. Acesso em: 30 set. 2016

UNESCO. Relatório sobre Educação. In: UNICEF. Educação Moçambique. **Situação atual**. 2014. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/UNICEF>. Acesso em: 30 set. 2016.

UNICEF. **Programa Educação: para cada criança, educação**. Maputo. Moçambique, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 set. 2019.

Recebido em: 10/03/2019

Aprovado em: 16/04/2019



ISSN: 2595-5713  
Vol. 2 | N°. 3 | Ano 2019

**Etelvino Manuel Raúl Guila**

# A REPRESENTAÇÃO DAS VIVÊNCIAS DE UM POVO EM A INVENÇÃO DO CEMITÉRIO DE PEDRO PEREIRA LOPES

THE REPRESENTATION OF A PEOPLE'S EXPERIENCES IN  
INVENT OF PEDRO PEREIRA LOPES CEMETERY

**RESUMO:** No presente texto busca-se fazer uma reflexão sobre a realidade retratada na obra intitulada “a invenção do cemitério” do escritor Pedro Pereira Lopes, lançada no presente ano de 2019, no Brasil, que com recurso a imaginação, fantasia e uma retórica específica, alude à realidade e a história do povo moçambicano. Para tanto, faz-se o mapeamento das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos socialmente situados, representados pelos inúmeros personagens, que contracenam nos catorze contos que compõem a obra em questão, bem como dos valores que se destacam dessas relações. Fica evidente nas narrativas que constituem a obra o retrato de vários momentos do percurso histórico da jovem nação africana, com destaque para os diversos fenômenos de índole social e político que enfermaram ou enfermam a sociedade moçambicana: a guerra, a mendicância, a corrupção, a injustiça, entre outros; para além dos aspectos que se destacam neste povo: a coragem, a resiliência, a esperança e a humildade.

**Palavras-Chave:** Relações Dialógicas; Alusão; Povo Moçambicano.

**ABSTRACT:** This text seeks to reflect on the reality portrayed in the work entitled “the invention of the cemetery” by the writer Pedro Pereira Lopes, launched in the present year of 2019, in Brazil, which uses imagination, fantasy and specific rhetoric, alludes to the reality and history of the Mozambican people. To this end, the dialogical relationships established between the socially situated subjects are represented, represented by the innumerable characters that contrast in the fourteen short stories that make up the work in question, as well as the values that stand out from these relationships. It is evident in the narratives that make up the work the portrait of various moments of the historical course of the young African nation, highlighting the various social and political phenomena that have affected or sickened Mozambican society: war, begging, corruption, injustice, among others; beyond the aspects that stand out in this people: courage, resilience, hope and humility.

**Key words:** Dialogical Relation; Allusion; Mozambican People.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

# A REPRESENTAÇÃO DAS VIVÊNCIAS DE UM POVO EM A INVENÇÃO DO CEMITÉRIO DE PEDRO PEREIRA LOPES

Etelvino Manuel Raúl Guila<sup>1</sup>

## Palavras prévias

A vida em sociedade é feita de relações dialógicas, posto que o ser humano, por natureza, é um ser interdependente, que precisa dos outros para a sua construção ou da sua individualidade. Assim sendo, dessas interações sociais e das múltiplas conexões que vai estabelecendo, várias são as experiências singulares que sobressaem e marcam a sua trajetória como sujeito inserido em uma sociedade específica.

No presente texto buscamos trazer a superfície um conjunto de relações dialógicas, de vivências, de interações destacadas na obra *A invenção de cemitério* da autoria do escritor moçambicano Pedro Pereira Lopes, um dos escritores da nova onda de jovens escritores da pérola de Índico, a par de Lucílio Manjate, Mauro Brito, Celso Cossa, Ernestino Maúte, entre outros.

Embora estejamos cientes que se trata de uma obra de ficção, em que reina a fantasia e a imaginação, julgamos que toda a obra alude a uma realidade específica e, neste caso específico, a obra em questão faz alusão à realidade moçambicana, retratando um conjunto de situações de interação dos agentes sociais dessa sociedade. Ademais, Saraiva e Lopes (1989, p.7) sobre o texto literário, alargam o nosso entendimento ao afirmarem que

uma obra pode considerar-se literária na medida em que, para além do pensamento lógico, discursivo, abstractamente conceptual, adequado a problemas científicos, filosóficos, ou, em geral, doutrinários, empenhar e reelaborar os impulsos e os recursos comunicativos menos conscientes, os gostos, atitudes e valores que se enraízam através do aprendizado, decisivamente formativo, da língua materna e de uma dada vida social.

Destaca-se nas palavras dos autores que o texto literário mesmo se constituindo um texto ficcional é um importante veículo de informação diversa, podendo retratar a vida de homens e mulheres, evidenciando suas emoções, suas ações, suas convicções e demais aspectos que marcam a interação de sujeitos socialmente situados, num determinado tempo e espaço. *A*

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), doutorando na mesma instituição, bolsista Capes. Docente da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique), atuando na área de Didática e Práticas pedagógicas, coordenador de Estágio Supervisionado, Membro de: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP), do Conselho editorial do Boletim Abiodum e do grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária (LITERALISE). Email: [etelvino.guila@gmail.com](mailto:etelvino.guila@gmail.com)

*invenção do cemitério*, obra literária de base para a nossa criação escrita, trata-se de um livro publicado no Brasil, São Paulo, pela editora Desconcertos, no presente ano de 2019; conta com a edição de Claudinei Vieira e a capa de Mélio Tinga por sobre máscara e arte de Mudungaze Dinguiraye.

É de ressaltar que dada as suas especificidades se trata de uma obra sugestiva para indivíduos com conhecimentos sólidos da escrita e que requerem ter uma ideia de alguns fatos que marcam a trajetória histórica e realidade quotidiana, da jovem nação moçambicana, mesmo sendo um recorte. Constitui nosso objetivo último fazer uma reflexão sobre a realidade aludida na obra em referência, com particular realce para a análise do conteúdo dos contos que dão corpo ao livro, visando estabelecer uma relação entre os fatos narrados e as singularidades que se destacam na trajetória histórica do povo moçambicano.

Para materializar a nossa intenção partimos da apresentação percurso já percorrido pelo autor, evidenciando a vida e obra do autor. Na sequência, fazemos a análise dos contos, centrada no conteúdo abordado nos mesmos, destacando os aspectos que se evidenciam, não ignorando os aspetos relacionados com a forma. Portanto, como corolário das atividades anteriores sistematizamos os fenômenos e os aspectos que se destacam no texto e que aludem à realidade do povo moçambicano.

### **Notas da trajetória do autor**

O escritor moçambicano Pedro Pereira Lopes nasceu na província de Zambézia, uma das províncias do centro de Moçambique, no ano de 1987. Possui uma graduação em Administração pelo Ex-Instituto Superior de Relações Internacionais em Maputo (Moçambique), atualmente Universidade Joaquim Chissano e mestrado em Políticas Públicas pela Escola de Governação da Universidade de Pequim (China) e é professor e pesquisador na universidade onde frequentou a graduação e é membro da Associação dos Escritores Moçambicanos.

Pedro escreve, para além de contos, poesia, relatos de viagens, ensaios e publicou um romance. É de referir que é um dos escritores da nova geração, que possui um conjunto de livros que tem como receptores o público infantil e juvenil, fato a ser enaltecido se tivermos em linha de conta que pouca literatura escrita por moçambicanos, especificamente para este público, existe no acervo de obras que circulam em Moçambique.

O escritor tem vários títulos publicados, sendo obras grandemente para infância e juventude, paulatinamente, adentrando para escrita de obras para adultos. Para infância e juventude destacam-se *O homem dos 7 cabelos* (2012), *Kanova e o segredo da caveira* (Maputo, 2013), *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas* (Maputo, 2012), *A história do*

*João Gala-Gala* (2017); e, para o público adulto, *O mundo que iremos gaguejar de cor* (2017); dois deles publicados no Brasil: *Kanova e o segredo da caveira* (São Paulo, 2017), *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas* (São Paulo, 2014), ambos pela editora Kapulana e o romance *Mundo grave* (2018), publicado em Portugal.

O autor é um dos escritores jovens moçambicanos mais destacados, se tivermos em linha de conta que em 2010 com a obra *O homem dos 7 cabelos* foi atribuído o prêmio Lusofonia; em 2015, o seu livro *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas* foi selecionado pela web-revista **Kids Indoors** como o livro para férias; em 2016 foi galardoado com o prêmio Maria Odete de Jesus, com a obra *o Combio que andava de chinelos* e foi menção honrosa ao prêmio Eduardo Costley White com a coletânea de contos *O mundo que iremos gaguejar de cor*; em 2017 a obra *Kanova e o segredo da caveira* é recomendada do Plano Nacional de Leitura, de Portugal e, no mesmo ano, conquista o prêmio literário INCM/ Eugénio Lisboa com o romance *Mundo grave*.

É de salientar que Pedro tem vários títulos publicados em três países de expressão portuguesa, tal é o caso do seu país de origem, Brasil e Portugal. Ademais, é de salientar que parte considerável do conjunto de obras que perfazem o seu acervo são destinados ao público infantil e juvenil, sendo que as obras destinadas para o público adulto são: *O mundo que iremos gaguejar de cor* (2017) e *a invenção do cemitério* (2019), em que retrata temas de cunho social.

A par do exposto anteriormente temos a ressaltar que em 2019, em São Paulo, Brasil, foi-lhe atribuído o prêmio de “African Writer Excellence Award”, pela sua produção literária e contribuição na divulgação do pensamento africano.

### **Olhando as vivências do povo na obra**

Antes de adentrar na abordagem das vivências salientes no livro, é primordial dizer que estruturalmente o livro em enfoque é constituído por vários contos – num total de 14 –, na sua maioria com quatro a cinco páginas, que propiciam uma leitura rápida; e organizados num conjunto de 124 páginas. Para além das páginas precedentemente avançadas, há que destacar que constam do livro duas referentes ao glossário, em que se apresenta a explicitação de alguns termos ou vocábulos marcadamente moçambicanos ou do português falado em Moçambique, que ocorrem nos vários textos que constam da obra, dentre eles nomes próprios e comuns, bem como alguns advérbios e algumas siglas, nomeadamente: *machimbombo*, *matabicho*, *monhés*, *m'siro*, *capulana*, *maningue*, SNASP, PIDE, etc.

A par da estruturação da obra, cabe salientar que esta apresenta quanto à escrita uma singularidade, ao não trazer iniciais maiúsculas no início dos títulos, parágrafos e períodos,



conforme prescrevem as regras gramaticais de uso de maiúsculas, também acontecendo com os nomes próprios *malangatana*, *sebastião*, *boas-vindas*, *parafino*, etc., tal como ilustram os exemplos:

- (i)“Fazia muito calor, malangatana debatia-se no leito como se procurasse por algo, procurava o sono, mas este escapava-lhe (...)”. (p. 11)
- (ii)“Malangatana lembrou-se da época em que aquela clareira era verde e alegre. fora ali, que algumas vezes, ele e os outros mufanas vigiaram os céus.” (p. 13)
- (iii)“Malangatana passou a mão pelo cabelo crespo do rapaz e disse, (...)”. (p. 15)
- (iv)“Sebastião estava leve. Os olhos, ensonados, tremiam dentro de duas penetrantes olheiras. Os ombros arqueados e o cabelo esquadelhado intimidaram boas-vindas, que o filho não reconhecia.” (p. 21)
- (v)“O que seria do sebastião, se fenias chegasse embriagado naquela noite?” (p. 21)
- (vi)“Boas-vindas debatia-se, berrava, mas ninguém acudia a pobrezinha” (p. 24)
- (vii)“Parafino tem mesmo de dormir em casa. Os irmãos e a mãe, pobrezinhos, esperam-no em jejum. Ainda que pouco, a nota de 200 servirá muito, na manhã seguinte. Há dias que aquelas bocas não comiam” (p. 37)
- (viii)“Os homens acercar-se de parafino, apalpam-no, pedem para que mostre o conteúdo dos bolsos. Parafino fá-lo, os agentes afastam-se, está limpo” (p. 39).

Evidencia-se também, nos textos, que o autor não delimita o fim dos parágrafos com ponto final, demarcando apenas o fim dos períodos. Assim sendo, a sua leitura é desafiadora e instigante, para além de requer uma atenção constante para identificação das personagens, ponderando que não estão destacadas com recurso a iniciais maiúsculas, bem como o fato de alguns nomes não serem habituais no seio da sociedade moçambicana: quinze-dias, mundogara, eunito, mukungo, portasio, etc.

A omissão de ponto parágrafo e de palavras com iniciais apresenta-se como uma forma que subverte a lógica da gramática normativa. No entanto, esta postura assumida pelo autor traz uma singularidade à obra, uma forma de escrita diferenciada, que exige do receptor-leitor maior grau de exigência na reconstrução do universo imaginário apresentado no texto.

Na obra em referência, com recurso a imaginação e a fantasia, o autor busca fazer uma alusão à realidade moçambicana, com destaque das interações das suas gentes, trazendo um conjunto de episódios do cotidiano, que se circunscrevem ao contexto do país africano, banhado pelas águas quentes do canal de Moçambique, como sustentam as passagens:

- i. “O machimbombo<sup>2</sup> não faz caso do seu atraso, mexe-se na terra poeirenta, assim, cheio de preguiça como um traseiro farto. A sua desesperança cresce, a noite há muito que caiu, pintando o céu com um negro bem-parecido, sem traços nenhuns da lua. Não pode chegar depois das 9, sabe-o bem, a partir das 9:30, a polícia comunitária inicia a ronda nos bairros” (p. 37)

---

<sup>2</sup> Termo usado no português falado em Moçambique para designar o ônibus.

- ii. “O machimbombo começa a apinhar-se de gente. Erro o troco de um mufana<sup>3</sup> que me mira com fúria: ‘me faltam os trocos! Não chega o governo que me rouba’” (p. 48)

As duas transcrições destacam fatos que nos remetem à realidade de muitos lugares de Moçambique. Na primeira situação, temos um recorte de um cenário que tem a ver com fatos que vem decorrendo em alguns bairros das cidades, vilas e localidades, decorrente da situação de criminalidade e deficiente cobertura policial, ao que os cidadãos se organizam para fazer o patrulhamento comunitário, certamente com alguma parceria com a polícia de proteção pública. Na segunda, temos um retrato da problemática do transporte público, em que o transporte de passageiro é feito em ônibus superlotados. Em paralelo, destaca-se um discurso comum no seio dos cidadãos, em grandes aglomerados populacionais “não chega o governo que me rouba”, mostrando um descontentamento com a gestão da máquina pública.

Evidentemente, na sua explanação, o autor apresenta-nos vários contextos situacionais que nos remetem aos acontecimentos, às interações sociais e às vivências do povo moçambicano, em inúmeros momentos da sua trajetória social, desde os primeiros anos da criação da jovem nação aos dias de hoje, fazendo menção a uma realidade impactante das relações estabelecidas no dia a dia.

No conjunto de contos, que constituem a obra literária em alusão, são abordados de forma ficionada vários assuntos, sendo, no entanto, todos eles relacionados com o dia a dia de um povo, o moçambicano. Sobressaem das pequenas narrativas, que corporizam a obra, temáticas relacionadas com a reflexão sobre a essência das coisas; o respeito pela família e pelos pais; a coragem, a indignação, a mendicidade, a privação de liberdade; o desemprego e a desconsideração de uma profissão humilde; a religiosidade e a propensão para fazer o mal; a decadência da vida a dois e as consequências da guerra.

A reflexão sobre a essência das coisas percorre parte considerável dos contos, dentre eles no conto de *onde vem a alma das coisas*, que o autor nos apresenta uma narrativa que gira em torno de dois personagens, *malangatana* (escultor e artista plástico) e o *mufana*, o aprendiz. A interação entre ambos decorre no processo de escolha de um tronco, que tenha alma, para fazer uma escultura, nas matas de *matalane*, região situada na província de Maputo, extremo sul do país. A trama dos personagens foca-se na explicitação, por parte do mestre, quando é que se assume que o tronco tem alma.

Na visão do escultor, o tronco tem alma a partir do momento em que ela coloca a sua opinião ao que deverá ser feito dela, ou seja, a ação a ser levada a cabo pelo escultor é condicionada pelas especificidades do tronco, como podemos constatar da passagem:

---

<sup>3</sup> Jovem

- iii. ‘é assim mufana’, disse o criador com os olhos cheios de um amor fiel, ‘há sempre uma emoção que liga o artista à obra. A natureza tem voz. Uma tela ou tronco, por exemplo, eles têm opinião no que se vai fazer. Não depende só do artista, depende também deles!... É por isso que eles têm alma’ (p. 15).

O conto leva-nos a refletir sobre a essência das coisas, bem como a pensarmos na lógica das ações que realizamos no dia a dia. Nesse enfoque, o texto em referência, encerra com uma questão colocada pelo *mufana* “vovô malangatana, de onde vem a alma das coisas?” Ao terminar com uma interrogação, uma pergunta retórica, coloca o leitor numa introspeção, quase que inevitavelmente, representando a busca incessante que temos como sujeitos, pelas de explicações das coisas com as quais convivemos todos os dias.

No que tange ao respeito pela família e pelos pais a representatividade centra-se no conto “reza as tuas orações todos os dias”, que retrata as peripécias ocorridas no seio de uma família constituída por quatro elementos: os pais *fenias* e *boas-vindas* e os filhos *Rita* e *Sebastião*. O filho do casal era motivo de desgosto para o mesmo, por não lhes dar ouvidos, isto é, não seguir as orientações e os ensinamentos dos pais, como atesta a passagem:

- iv. Sebastião estava leve. Os olhos, ensonados, tremiam dentro de duas penetrantes olheiras. Os ombros arqueados e o cabelo esguedelhado intimidaram boas-vindas, que o filho não reconhecia. Sebastião cruzou a cozinha sem um pingo de respeito, movendo-se em passos demorados, deixando um rasto de poeira no soalho luzente. ‘Esse não é o meu Sebastião’, disse boas-vindas para si, com um olhar angustiado (p. 21).

A situação de desrespeito evidenciada pelo filho do casal cria descontentamento no seio familiar, mais evidenciado pela reação do pai, que o leva a proferir, quase sempre, para a esposa as palavras que dão título ao conto “reza as tuas orações todos os dias”, de modo que nada de mal aconteça com o filho. A interação familiar termina com a prisão do filho e encaminhamento deste para a operação produção<sup>4</sup>, circunstância que cria um descontentamento generalizado na família.

Na abordagem feita no conto precedentemente referido destaca-se a religião, a crença numa força divina para interceder pela família, fato recorrente em muitas famílias moçambicanas e a necessidade de respeitar os pais e os mais velhos, postura que caracteriza a convivência saudável entre os membros de uma família. Também deriva desta situação a necessidade do respeito pelo outro, decorrente do fato de sermos sujeitos inacabados, em busca de completude e

---

<sup>4</sup> Programa introduzido pelo Governo de Moçambique, liderado pelo presidente Marechal Samora Moisés Machel, no pretérito ano de 1983, com o objetivo de retirar da sociedade, das cidades e vilas os indivíduos desempregados, considerados “improdutivos”, “marginais” e não alinhados com as ideologias política e de governo vigente na altura, mandando-os para os diferentes campos de reeducação, que existiam pelo país.

só nos constituímos na interação com o outro (BAKHTIN, 2011) e dessas interações estabelecermos vínculos culturais e as relações sociais, que nos impelem a interdependência.

Aliás, conforme nos lembra Gimeno (2002, p. 104):

(...) na necessidade das relações com os outros está a origem de constituirmos redes sociais de diversos tipos nas diversas circunstâncias e ambientes pelos quais transitamos, de forma de que sempre estamos imersos em uma trama ou rede progressivamente complexa de interdependências.

Portanto, o ser humano é um ser de relações, que inexoravelmente precisa de viver com os outros; é da vivência com os outros que vai desenvolvendo a sua individualidade. Retomando a *invenção do cemitério*, do livro ressaltam alguns fatos e qualidades que sobressaem da interação entre os sujeitos, tal é o caso da coragem, a indignância, a mendicidade, a privação de liberdade, que estão presentes em alguns contos, mas é em *uma noite na cela* e em *mendigo do sol*, que mais se evidenciam, com particular destaque.

A primeira narrativa traz acontecimentos que retratam uma situação vivida por um personagem, o *parafino*, um jovem que fora encontrado durante a noite, voltando da casa de uma tia, pelos agentes da polícia comunitária, entidades que patrulhavam a região próxima da casa deste. Interpelado pelas entidades policiais fora questionado se trazia bilhete de identidade, sendo que este não o trazia consigo. Diante desse fato, os agentes orientaram que “falasse como homem”, ou seja, que os subornasse,

v. ‘ok, vamos falar como homens... tens algum [dinheiro] para cigarros?’ pergunta o agente-chefe de ronda, esfregando o polegar no indicador. (p. 40)

O único dinheiro, no entanto, que o jovem trazia era uma nota de 200 meticais<sup>5</sup>, que a sua tia o deu para ajudar em algumas despesas, que para a sua pacata família representava muito, uma vez que em inúmeras situações passaram dias sem tomar refeições “ainda que pouco, a nota de 200 servirá muito, na manhã seguinte. Há dias que aquelas bocas não comiam” (p. 37).

Decorrente da situação e assumindo a importância do dinheiro que era portador, *parafino* omitiu que trazia o valor, preferindo ser caceteado e passar uma noite na cela a entregar os míseros meticais, que serviriam como sustento dos irmãos, no dia seguinte.

O retrato que consta desta narrativa representa ações, que em tempo não muito distante do atual, configurou-se como uma prática recorrente nas ruas e becos dos grandes centros urbanos das províncias moçambicanas, em que o simples fato de não trazer a documentação

<sup>5</sup> Metical (MT) é o nome da moeda em uso em Moçambique. No período colonial se usou o ‘Escudo’.

individual, o bilhete de identidade (BI), era motivo para passar por alguns momentos de desconforto físico e emocional, tal como aconteceu com parafino:

- vi. ... então terás de levar chambocos!’, diz o agente-chefe de ronda ‘ deita-te...’, ordena o segundo policial. ‘não!’, corta o terceiro, ‘nada de chambocos. Vamos levá-lo para o xadrez...’ sorri, vamos ensiná-lo a não andar fora de hora’ (p. 40).

No que diz respeito ao desemprego e a desconsideração de uma profissão humilde, pode-se evidenciar em *um maluco secreto* e *o cobrador*. No primeiro caso retrata caso de um jovem licenciado formado em Filosofia, que dentre tantas coisas se depara com o problema da falta de emprego, para o a indignação e desespero da sua mãe:

- vii. ‘eu disse-te que o curso de filosofia não prestava. Não possui utilidade, já vês, o infeliz está formado mas não há emprego’, replicava a mãe (p. 112)

A falta de emprego para pessoas com formação e não só é uma realidade cada vez mais presente na vida dos moçambicanos, com índices assustadores de desemprego. Portanto, a figura de desempregado representada pelo personagem *buda* alude uma situação que apresenta um problema social sem fim a vista.

Em *o cobrador*, o título do quarto conto, temos a narração de ações que se circunscreve aos acontecimentos que se materializam num ônibus em movimento, com um cobrador, no seu primeiro dia de trabalho. Neste texto, temos uma história em que o cobrador apresenta as emoções por si vividas no seu dia inaugural na profissão. Ademais, traz as reações dos passageiros diante do seu emprego, patentes nos seus semblantes e nas suas ações, bem como as interações entre estes. Portanto, sobressai que a dimensão cronotópica vai moldando as ações das personagens, ponderando que esta “configura uma determinada ação humana e dela se manifestam intuições, concepções, sentimentos, formas diversificadas de ver e estar em uma dada esfera social ou ver e estar em outras, por outras, nas relações possíveis estabelecidas entre esferas sociais” (GUILA, 2014, p. 97).

Quanto à religiosidade e propensão para fazer o mal, destaca-se em *o irmão de Jesus* e em *onde estão as pessoas que fugiram das nossas vidas*. Nos dois contos emergem questões relacionadas à crença e descrença de figuras divinas. Por um lado, a divindade é representada pelo *irmão de Jesus*, que veio a terra disseminar a palavra de Deus, mas que reunia concórdia e discórdia, por parte dos que o escutavam e, por outro lado, a divindade é representada por Deus, que interage via telefone com *beno*, personagem que se encontrava desgastada com a perda de um dos seus entes queridos. O personagem faz uma série de questionamentos, que demonstram descrença e que irritam a Deus:

‘por quê, todo-poderoso, por que nos levas daqui?’  
(...) senhor, não tiraste tu o fardo da morte sobre Lázaro?  
Silêncio. O eterno todo-poderoso não replicou. Beno pensou até que a chamada tivesse caído (assim como acontecem nas redes de telefones daqui do chão, no céu não devia ser diferente), mas o resfolegar do criador mantivera-se, grávido, cheio de vontade de ouvir as suas blasfêmias. (p. 83).

Olhando para os fatos arrolados fica evidente que cada sociedade tem as suas formas de encarar as diversas situações que vão acontecendo no seio social. Reiterar que as formas de ser, estar e pensar são atitudes que vão sendo constituídas socialmente, nas interações sociais do dia a dia, posto que estas são grupais. Nesse enfoque, cada grupo social terá suas convicções, crenças, valores a luz das relações dialógicas que se vão estabelecendo entre os elementos do grupo.

No que tange à decadência da vida a dois verifica-se no conto que “empresta” o seu título à obra *A invenção do cemitério*. Trata-se de um conto, que tem como protagonistas *jesuína* e *quinzedias*. Um casal que levava uma vida incomum, posto que eles, praticamente, não se falavam. A mulher não dava a mínima para o marido, importando-se apenas com o tricô, até que certo dia ela perde a vida. O marido, ponderando que ela não interagira com os familiares, muito menos com os vizinhos, decide sepulta-la na mata próxima, que mais tarde virou local de sepultura de mais pessoas.

A situação trágica que é narrada no conto mencionado constituiu um exemplo prático das consequências que se verificam quando não se segue as normas de vivência em sociedade. É um texto que traz um grande ensinamento, evidenciando o que não deve ser feito nas relações entre os membros de uma família, em particular, e de uma comunidade, em geral.

No que diz respeito às consequências da guerra estão mais evidentes no conto *Setenta vezes sete ou uma história para outro dia*. O conto traz evidências dos contornos de confrontos de exércitos, típico entre beligerantes num combate e as sequelas advindas desta, tal é o caso de mortes de ambas as partes em conflito e as dificuldades de socialização dos envolvidos, quando esta acaba.

A realidade contada no texto alude uma realidade com a qual muitos moçambicanos conviveram, trazendo a memória várias consequências nefastas. Ao fazer abordagem dos fatos que resultam de uma situação em que temos um caso de conflito nos põe a refletir sobre esta e nos chama a razão para não se compactuar com esta realidade cruel, que só traz luto e dor no seio das famílias.

## **Palavras finais**

Tomando em atenção à abordagem que é apresentada em todos os contos ressalta que nestes não temos a abordagem do negro como tema, tratado como uma coisa examinada, sendo por vezes considerando como exótico, até mesmo de qualquer modo, como nefasto a coesão social, bem como uma presença da realidade social que chama atenção, mas sim negro vida que é “algo que não se deixa imobilizar; é despistador, protético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje.” (RAMOS, 1995, p. 2015).

Fica claro que na obra *a invenção do cemitério* no seu todo temos a alusão a um negro que tem uma trajetória de vida, que pode ser constatado com a presença de textos que fazem referência a várias ações da vida deste, nomeadamente guerra para a conquista da independência política, superação dos obstáculos após um país liberto, bem como aspetos que tem a ver com o quotidiano, nos dias que correm.

Evidentemente trata-se de um negro que não se deixa imobilizar, que se constitui a cada dia, se olharmos que o negro sempre vai atrás do que acredita, podemos encontrar isto representado no conto *de onde vem a alma das coisas*, em que movido pela crença de as coisas terem alma, os intervenientes saem em busca de um tronco que tenha alma, que dê opinião do que pode ser feito de si, satisfazendo, deste modo, as suas intenções, produzir uma escultura.

Além do exposto anteriormente, os textos fazem referência a várias situações em que o negro não verga mediante as dificuldades, que pode ser encontrado também no conto *uma noite na cela*, em que o protagonista, *parafino*, mesmo instigado a praticar o suborno, sendo caceteado, não corroborou com tal situação. Ademais, verifica-se que o negro é de ação, que luta contra as injustiças sociais, fato constatável no conto *a greve*, em que o negro se manifesta contra a subida dos preços do *chapa*<sup>6</sup>, mesmo correndo risco de vida.

A bravura para lidar com as dificuldades pode ser encontrada em vários contos que dão corpo a obra em questão. Não mais importante, mas há que ressaltar a superação vivida por *sebastião*, em *reza as tuas orações todos os dias*, se tomarmos em atenção que é preso, em plena casa dos pais e diante destes, pela polícia popular, indiciado de consumo ilícito de *soruma* (maconha), para a consternação geral da família. Após a prisão, ele seguiu para cadeia central e, posteriormente, para o campo de reeducação em Lichinga<sup>7</sup>, onde permanecera por anos, sem dar notícias aos seus parentes, tendo o feito por meio de uma carta, transpostos sete anos. Na sequência, este consegue fugir do campo de reeducação para casa de sua família para alegria e tristeza destes. Alegria pelo retorno do filho e irmão a casa e tristeza pela morte logo imediata deste, vítima de tuberculose.

---

<sup>6</sup> Termo vulgarmente usado em Moçambique para referir-se aos transportes semicolectivos de passageiros (van).

<sup>7</sup> Cidade capital da Província do Niassa, Norte de Moçambique.

A trajetória de *Sebastião* simboliza um momento marcante na nação moçambicana, em que muitas famílias foram separadas dos seus entes queridos, sobretudo jovens, que se encontravam desempregados ou encontrados nas ruas das cidades e vilas do país pela polícia popular sem um documento de identificação, sob pretexto de serem reeducados, nos campos de reeducação, no âmbito da operação produção. No entanto, há que ressaltar que os campos em referência eram locais distantes e inacessíveis, vigiados constantemente por guardas militares. (BEZERRA; SOUZA; TEIXEIRA, 2018). Assim sendo, fugir do local era uma tarefa difícil, se não impossível. A fuga perpetrada por Sebastião representa uma superação das adversidades e a persistência para ultrapassar os obstáculos imposta pelas circunstâncias da vida.

Na obra *a invenção do cemitério*, o autor com recurso a uma linguagem acessível e, em algumas vezes, com recurso a um vocabulário da linguagem cuidada, sobretudo enriquecedora, e com recurso a uma linguagem metafórica, envolve-nos numa realidade de múltiplos enfrentamentos quotidianos, que representam a vida de um povo, que não desarma diante das adversidades da sua curta existência como país independente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, R. A.; SOUZA, F. Z. D. de; TEIXEIRA, J. B. Campos de reeducação em Moçambique: a ficcionalização da história em campo de trânsito. **Mulemba**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 138-150, 2018.

GIMENO, J. S. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUILA, E. M. R. **A docência de Língua Portuguesa**: domínios da atividade profissional no movimento dialógico entre a linguagem e o trabalho. 2014. 157p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Florianópolis, 2014.

LOPES, P. P. **A invenção do cemitério**. São Paulo: Desconcertos Editora, 2019.

RAMOS, A. G. A patologia social do “branco” brasileiro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

SARAIVA, A. S. & LOPES, Ó. **História da Literatura Portuguesa**. Porto: Porto Ed., 1989.

Recebido em: 10/03/2019

Aprovado em: 16/04/2019





ISSN: 2595-5713  
Vol. 2 | N°. 3 | Ano 2019

**Hélio Maúngue**

# **SOCIALISMO EM MOÇAMBIQUE: UMA UTOPIA DE SAMORA MACHEL**

**SOCIALISM IN MOZAMBIQUE: A SAMORA MACHEL UTOPIA**

**RESUMO:** Moçambique viveu uma ‘tentativa’ de se constituir numa sociedade socialista, principalmente pela figura de Samora Machel como seu principal interlocutor. A vivência e a experiência com o colonialismo muito contribuiu para isso, uma vez que fez surgir a ideia de uma consciência nacional que tudo fez para reverter a situação de opressão e exploração que a burguesia colonial impunha sobre os moçambicanos. Nos dias que correm Moçambique e/ou o Estado Moçambicano se apresenta como um Estado ‘capitalista moderno’ e o partido que proclamou a independência, Partido FRELIMO, e que outrora se apresentava como de esquerda, hoje tem manifestações que se confundem como um partido de direita. Não é nosso objetivo com o ensaio analisar se efetivamente Moçambique foi um Estado socialista, na época de Samora, nem se o socialismo seria uma alternativa ao país nos dias que correm, mas sim olhar a partir dos discursos de Samora e procurar neles traços ou marcas do socialismo de Karl Marx e Friedrich Engels.

**Palavras-Chave:** Samora Machel; Marxismo-leninismo; Socialismo.

**ABSTRACT:** Mozambique experienced an 'attempt' to establish a socialist society, mainly by the figure of Samora Machel as main interlocutor. The experience with colonialism contributed greatly to this, since it gave rise to the idea of a national conscience that did everything to reverse the situation of oppression and exploitation that the colonial bourgeoisie imposed on Mozambicans. Nowadays Mozambique and/or the Mozambican state presents itself as a 'modern capitalist' state and the party that proclaimed independence, FRELIMO Party, and which once presented itself as the left, today has manifestations that are confused as a right wing ideology. It is not our purpose with the essay to analyze whether Mozambique was indeed a socialist state in Samora's time, or whether socialism would be an alternative to the country these days, but to look from Samora's discourses and look for traces or marks on them of the Karl Marx and Friedrich Engels socialism.

**Key Words:** Samora Machel; Marxism-Leninism; Socialism.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

# SOCIALISMO EM MOÇAMBIQUE: UMA UTOPIA DE SAMORA MACHEL

Hélio Maúngue <sup>1</sup>

## Introdução

Moçambique é uma Nação jovem e em processo de consolidação de suas estruturas democráticas. Depois de sua independência do colonialismo português em 25 de junho de 1975, o país experimentou períodos de governança de bases marxista-leninista, sendo o Estado o principal ator – economia centralmente planejada. Seguidos de anos de guerra civil (também chamada, por alguns, Guerra dos 16 anos ou Guerra de desestabilização de Moçambique) envolvendo a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Outrora movimento que encabeçou a ‘revolução’ que culminou com a independência de Moçambique. Atualmente é o partido no poder, desde às primeiras eleições democráticas realizadas em 1994) e os militares da RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana). Atualmente partido RENAMO, segundo maior partido do país e da oposição), cujo fim aconteceu em 1992 com a assinatura do Acordo Geral de Paz (AGP), que marcou o fim do monopartidaríssimo e início do multipartidarismo.

Durante o período da guerra, o país assistiu o aparecimento das instituições da *Bretton Woods* (Banco Mundial e FMI) com políticas de ajustamento estrutural<sup>2</sup>, marcando início de uma economia de mercado. Em 1990 entrou em vigor uma nova Constituição da República, marcando o fim da designação ‘República Popular’ passando a ser República de Moçambique.

Em 1994 realizaram-se às primeiras eleições democráticas, para eleição do Presidente da República e os deputados da Assembleia da República, que culminaram com a vitória do partido que trouxe a independência e que continua governando o país, depois de ter havido seis eleições democráticas (às últimas foram em 15 de outubro de 2019). Aqui, cabe destacar que segundo Maloa (2011) no processo das primeiras eleições, o marxismo foi encarrado como uma ‘teoria do mal’ que criou muita decepção, tristeza e humilhações às populações, desaparecendo assim a ideia, muito pregoada na ‘tentativa’ de implantação do socialismo, de que o capitalismo é inimigo do povo e que comprometia o desenvolvimento do país.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Sociologia Política - Universidade Federal de Santa Catarina/Núcleo de Estudos sobre Agricultura Familiar (NAF/SPO/UFSC); Centro de Estudos Africanos/Universidade Eduardo Mondlane (CEA/UEM)/Moçambique; Bolsista CNPq/PEC-PG.Email: [helio.maungue@gmail.com](mailto:helio.maungue@gmail.com).

<sup>2</sup> O Programa de Reabilitação Econômica (PRE) como a principal ação na época. A adoção do PRE trouxe consigo necessidades de reajustamento econômico e social, em que o papel do Estado seria redefinido e seria dada maior ênfase ao setor privado para o desenvolvimento do país em situação econômica de mercado.

Antes da virada multipartidária e neoliberal, o país viveu uma ‘tentativa’ de se constituir numa sociedade socialista, principalmente na figura de Samora Machel como seu principal interlocutor. A vivência e a experiência com o colonialismo contribuiu para isso, uma vez que fez surgir a ideia de uma consciência nacional que tudo fez para reverter a situação de opressão e exploração que a burguesia colonial e imperialista impunha sobre os moçambicanos, ou seja, a luta armada foi consequência da tomada de consciência da luta de classes e permitiu a emergência de um pensamento marxista em Moçambique (BRAGANÇA, 1980). Isso aconteceu porque as ideias marxistas não se desenvolveram em países que tinham liberdades civis, mas sim em países que não tinham tais liberdades (MISES, 2015), sendo que o colonialismo foi visivelmente uma recusa das liberdades civis dos moçambicanos. Assim, o Socialismo se tornou como ciência ou teoria da ‘revolução’ moçambicana, uma vez que toda revolução tem uma manifestação teórica que lhe oriente (ENGELS, 2011), ou seja, o Marxismo-leninismo foi a base ideológica e teórica do partido FRELIMO (FRELIMO, 1977).

Uma coisa que temos em mente, e que estamos convencidos, é que o resgate da teoria marxiana pode ser uma condição fundamental para uma tentativa de compreensão do ‘capitalismo moçambicano’, bem como as crises e os rumos do mundo atual e, para orientar revolucionariamente a luta social que o mundo capitalista merece (LESSA & TONET, 2011), mas não é uma compreensão do ‘capitalismo moçambicano’ que nos propomos a elaborar neste breve ensaio. Mesmo reconhecendo que o desenvolvimento do marxismo nunca se interrompeu ou se fixou, pois se apresenta como um conhecimento racional do mundo que, continuamente, se aprofunda e ultrapassa a si mesmo, sendo que o enriquecimento não se deteve até os nossos dias, foi buscado no passado e será buscado no futuro (LEFEBVRE, 2009), será que isso se manifesta em Moçambique?

No entanto, não existe nos dias de hoje algum Estado ‘poderoso’ ou não que reivindique para si o comunismo ou mesmo o socialismo ‘puros’, sendo que no século XX, os socialismos, únicas formas concretas da ideia comunista fracassaram totalmente, então que quer dizer exatamente a afirmação de que todas as experiências socialistas fracassaram (BADIOU, 2012)? Uma questão importante para compreensão da força do socialismo e do seu papel como guia ideológica de países e movimentos sociais, mesmo que nem o socialismo científico, nem africano, nem a visão moçambicana de reinterpretar o socialismo às suas circunstâncias tenha vingado (NGOENHA, 2019).

Podemos considerar, para os propósitos deste trabalho, o período de 1975 (Ano da proclamação da Independência, da transformação do país em República Popular de Moçambique e de inspiração Socialista) -1986 (Ano da morte de Samora Machel), de transição socialista

durante o qual o partido FRELIMO<sup>3</sup>, que proclamou a independência e tomou o poder, tentou construir uma sociedade socialista, tendo como guia os princípios teóricos e práticos do marxismo-leninismo (FERNANDES, 2011). Contudo, não é nosso objetivo com o ensaio analisar se efetivamente Moçambique foi um Estado socialista, nem se o socialismo seria uma alternativa ao país nos dias que correm, mas sim olhar à partir dos discursos de Samora e procurar neles traços ou marcas do socialismo de Marx e Engels. E desse modo tentar questionar o relativo ‘silêncio’ sobre a questão na sociedade e academia moçambicanas.

Para tal, nosso esforço foi através de uma leitura, seleção e análise superficial de uma extensa lista dos discursos de Samora Machel, disponíveis em <https://www.marxists.org/portugues/machel/index.htm>, vislumbrar traços dos ideais socialistas de Marx e Engels, na base da leitura e relação, principalmente e não só, das obras *O manifesto do partido comunista*, *crítica do Programa de Gotha* e *do socialismo utópico ao socialismo científico*. Cabe destacar, que Samora e as lideranças da FRELIMO utilizaram, sistematicamente, as intervenções públicas para fazer avançar o seu projeto político nacionalista e revolucionário e estabelecer formas de mobilização popular na transição à independência monopartidária. Com isso, é parte do objetivo do ensaio compreender a força e o sentido dos discursos de Samora e pensar nas circunstâncias históricas, porque a análise do discurso político do passado, ou presente, requer compreensão da história e da política (DARCH & HEDGES, 2018).

Portanto, metodologicamente nosso esforço foi olhar para ideia de Michel Foucault (1999) de que discurso e poder são constitutivos, isto é, atores políticos usam do discurso para exercer poder, mas eles são constituídos pelo discurso que reproduzem (TORFING, 2005), fato que faz-nos arriscar numa tríade Samora-Moçambique-Socialismo. Este ensaio, para além desta introdução, conta com uma problematização, onde apontamos os motivos que nos levam a elaborar esta reflexão; depois fazemos uma breve atualização da situação do marxismo em África; segue uma breve apresentação de quem é Samora Machel; em seguida adentramos nos discursos de Samora e procuramos relacionar com o pensamento de Marx e Engels e por último, apresentamos às considerações finais.

### **Breve Problematização**

Nos dias que correm Moçambique e/ou o Estado Moçambicano se apresenta como um Estado ‘capitalista moderno’ e o partido que proclamou a independência, Partido FRELIMO, e que outrora se apresentava como de esquerda, hoje tem manifestações que se confundem como um partido de direita (para mais detalhes ver DE MACEDO & MALOA, 2013), no entanto,

---

<sup>3</sup> Frente de Libertação de Moçambique, que se transformou em um partido marxista-leninista no seu III congresso no ano de 1977, três anos depois da independência.

existem alguns aspectos que podemos destacar onde o viés socialista e marxista-leninista aparece como elemento presente no partido e uma questão de debate na sociedade.

Primeiro, em 1974, antes da revolução de 25 de abril que depôs o regime ditatorial português, a primeira escola marxista é aberta em Moçambique, se lançado as bases para que a orientação da FRELIMO fosse a partir da síntese das experiências revolucionárias do povo moçambicano com os princípios universais do marxismo-leninismo (BRAGANÇA, 1980).

Segundo, o partido mantém no seu Estatuto dois pontos que o identifica como socialista. No primeiro ponto, que perfaz um dos princípios fundamentais do partido, aponta que “a FRELIMO assenta o seu projeto nacional de sociedade na unidade nacional, na defesa dos direitos do Homem e do cidadão, nos princípios do **socialismo** democrático, da autoestima, da cultura de paz e da cultura de trabalho” (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2013, p. 13, grifo nosso, Estatutos do Partido FRELIMO, artigos 3 e 5, respectivamente); no segundo ponto que perfaz um dos objetivos fundamentais aponta que o partido visa “promover e defender uma sociedade democrática e **socialista** fundada num estado unitário, de Direito, moderno, assente em valores éticos, de humanismo e de justiça social em que prevaleçam os interesses nacionais” (op. cit.). Terceiro, no hino do partido, o refrão aponta que “Somos soldados do povo; Marchando em frente Pela paz, pelo progresso; Sempre avante unidos venceremos; **Socialismo** triunfará” (FRELIMO, 2010, p. 38, grifo nosso).

Quarto, o primeiro presidente, saído das primeiras eleições democráticas de 1994, Joaquim Chissano, que após a morte de Samora Machel, em 1986, foi eleito presidente da FRELIMO e da República Popular de Moçambique, introduziu o Programa de Reabilitação Econômica (PRE) em 1987 e, com a queda do comunismo na Europa, abandonou a doutrina marxista-leninista. No entanto, o mesmo, em 1999, no seu segundo mandato como presidente do país foi nomeado como vice-presidente da Internacional Socialista, mesmo ter sido sob sua égide que o ‘projeto socialista de Samora’ não teve continuidade, uma vez que o país se abriu às políticas neoliberais do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Quinto, o país ainda apresenta algumas das suas principais avenidas e ruas nomes de figuras ligadas ao marxismo-leninismo, socialismo e/ou comunismo imortalizadas, mas, no sentido inverso, ruas com nomes de figuras do colonialismo português têm vindo a ter os seus nomes trocados por nomes e entidades moçambicanas. Algumas delas receberam esses nomes em troca de figuras/entidades portuguesas, como o caso das avenidas Kim Il Sung e Mao Tse Tung, nomes de comunistas norte-coreano e chinês respectivamente. Para além dessas avenidas podemos destacar às seguintes: Avenidas Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenine, Ho Chi Minh, Salvador Allende (Ex-Presidente chileno, marxista e comunista), Olof Palme (Social-democrata da Suécia), Julius Nyerere (Socialista Tanzaniano, que defendeu um socialismo de

inspiração na ex-União Soviética), Nkwame Nkrumah (Primeiro presidente da África Negra, que se intitulava socialista, marxista e cristão), Amical Cabral (Político, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau e Cabo Verde) e Patrice Lumumba (Comunista congolês). Aqui, há que questionar se no quotidiano recente do país as pessoas fazem associação desses nomes com o projeto socialista ‘fracassado’?

Sexto, recentemente, setembro de 2019, o economista moçambicano, Carlos Nuno Castel-Branco, falando para um jornal privado e independente na capital do país, apontou que para o país sair da pobreza e seguir para o desenvolvimento deveria suprir o capitalismo e ter como solução o socialismo (CALDEIRA, 2019). No entanto, como se pode, ou podia na altura, pensar em desenvolvimento se segundo Darch e Hedges (2018) a FRELIMO defendeu que a transformação socialista podia preceder o desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, a sociedade podia ser radicalmente transformada antes que ela se desenvolvesse economicamente.

Sétimo, pensando no atual Moçambique e perspectivando o futuro do país, os filósofos moçambicanos, Severino Ngoenha e José Castiano elaboraram um manifesto filosófico onde propõem uma terceira via, que une a primeira e a segunda Repúblicas. Na medida em que, há elementos da 1ª República, a República socialista, como Unidade, Solidariedade e Trabalho, sobretudo justiça social, que quando empreendemos a 2ª República, do Liberalismo, aconteceu que deitamos ‘fora o bebé e a água suja’, mas se permitiram algumas liberdades constitucionalmente garantidas (NGOENHA, 2019).

Por último e, talvez o mais importante para este ensaio, é o fato de Samora Machel fazer parte de um seleto grupo de figuras africanas cuja obra (majoritariamente discursos) e ideais marxista-leninistas e socialistas fazem parte da *web page Marxist Internet Archive*. Mesmo, que alguns comentadores têm desprezado a ideia de que Samora Machel e a FRELIMO tinham alguma capacidade para dar uma contribuição à teoria política marxista, defendendo que um suposto “desdém (nas fileiras do então movimento) pelo ‘Marxismo-enquanto-livros’ era baseado na ignorância, e não na experiência” (DARCH & HEDGES, 2018, p. 16-17).

No entanto, os aspectos apontados demonstram que Moçambique, hipoteticamente, não rompeu com o ‘cordão umbilical’ que o liga à ideologia marxista-leninista e ao socialismo. Assim, perante esses aspectos, o problema deste ensaio pode se resumir na seguinte questão: A manutenção destas heranças socialista e marxista-leninistas, em cenário capitalista que o país se encontra, é honrar Samora Machel e os que com ele procuravam construir uma sociedade socialista e reflexo dessa utopia?

### **Marxismo hoje (em África)**

Um pouco por toda a parte do mundo há um renascimento do interesse por Marx, diferente de a quando da derrocada da União Soviética e o prestígio do pós-modernismo que levaram alguns a acreditar que o marxismo-leninismo estaria definitivamente eliminado da história, mas, hoje há sinais recorrentes de que o pensador alemão e seus seguidores voltam a ter um lugar nos debates em curso (LESSA & TONET, 2011). No entanto, algo que se vê pouco em África, no geral, e em Moçambique, em particular, principalmente porque as tentativas de implementação do comunismo em África fracassaram.

Da sua expansão, da sua saída da Europa central na direção dos confins extremos do velho continente, bem como na direção da América do Norte, à América do Sul, ao Oceano Pacífico, à Ásia, à Austrália e às regiões africanas do império Otomano, o marxismo não teria extraído, no entanto, nenhum enriquecimento (ANDREUCCI, 1982), mas serviu de ideologia de muitos movimentos e partidos políticos. Entretanto, em um quarto de século, o marxismo – nascido numa área geográfica relativamente limitada e no âmbito de um movimento político e social ainda em busca da sua definitiva identidade – torna-se credo de milhões de homens, a arma teórica da social democracia internacional, percorre caminhos sinuosos e longuíssimos até conquistar uma dimensão planetária (Ibid.), marcando até o mundo acadêmico, sociopolítico e dos movimentos sociais de esquerda.

Evidências que Karl Marx teve influência em África são visíveis, na medida em que muitos Estados se declararam marxistas após independência. No entanto, não havia uma indústria forte em África para que se falasse de um movimento operário e/ou classe operária – proletariado – em luta de classes contra uma burguesia. O pensamento de Marx serviu de instrumento e justificativo das ‘revoluções’ (entenda-se como lutas pela independência nacional) e implantação de um ‘socialismo africano’, influenciando para isso as relações que alguns países africanos tinham com a antiga República Democrática Alemã (RDA), sendo que a extinção desta e o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), também enfraqueceu o desenvolvimento e consolidação do socialismo em África. Os esforços para construir o socialismo se modelaram segundo o exemplo da URSS ou usaram a experiência soviética (positiva ou negativamente) como ponto de referência essencial (HOBSBAWM, 1985), como se deu em muitos dos países africanos que abraçaram o socialismo.

Em Moçambique, a ideologia marxista do socialismo ganhou terreno quando em 1974 se dá a queda do regime fascista em Portugal. Hoje, infelizmente, restam memórias, alguns monumentos e/ou nomes de avenidas, artérias de algumas cidades e bairros, que servem de recordações do regime comunista. No entanto, muitos países africanos se tornaram e são até hoje Estados autoritários, que no início justificavam-se ditaduras de retórica marxista. Quer dizer, a busca de justiça não se compatibilizou com o incremento de liberdades necessárias para dar

razão e vazão àquelas liberdades que estão na origem dos movimentos de libertação, não só em Moçambique, mas na África em geral, sendo que em Moçambique se proibiu ideias diferentes, partidos, etc. (NGOENHA, 2019).

Finalmente, deve-se considerar que, a partir de então, o movimento marxista tornou-se mundial. Desde aquele momento, não é mais possível limitar sua história no âmbito europeu e, em medida menor, norte americano: depois de 1917, uma história do marxismo deve dedicar espaço à China, à Índia, ao Japão, à América Latina – para menciona só algumas áreas geográficas – aos problemas do mundo colonial e semicolonial ou, como se passou a dizer depois da segunda Guerra Mundial, ao chamado terceiro mundo. Observe-se que também os movimentos que se difundiram nestas regiões foram criados principalmente por influência-direta ou indireta, imediata ou ao longo prazo - da revolução socialista (HOBSBAWM, 1985).

Nos anos 1960 – lembrar que este ano é considerado o ano das independências africanas, onde os primeiros países se libertavam do jugo colonial – se projetou a luta de classes ao nível mundial, palco em que se confrontavam então classes-nações: os países imperialistas de um lado e os países do terceiro mundo do outro (DURAND, 2016), sendo essa principal forma de manifestação da luta de classes em África e em Moçambique. Assim, é nesse cenário que podemos, hipoteticamente, pensar que o ‘socialismo samoriano’ começou a brotar para se materializar com a independência de Moçambique. Samora Machel (1963-1986), breve apresentação (MAÚNGUE, 2014):

Moçambicanas, Moçambicanos; Operários, Camponeses, Combatentes, Compatriotas: Às zero horas de hoje nasceu a República Popular de Moçambique<sup>4</sup>, Estado que nasceu do combate multissecular do nosso povo pela liberdade e independência. Estado em que pela primeira vez no nosso país se implanta o poder da aliança dos trabalhadores (SAMORA MACHEL, 25 de Junho de 1975<sup>5</sup>).

Falar do Marechal (cargo mais elevado na hierarquia militar moçambicana) Samora Moisés Machel para os de Moçambique, para os da África, e da África Austral, em particular, pode não constituir novidade, uma vez que as pessoas desses lugares sabem do seu empenho nos movimentos de libertação nacional contra o colonialismo em Moçambique, e, indiretamente em alguns países vizinhos a este. Outro aspecto que marca a sua personalidade são as circunstâncias de sua morte, vítima de acidente aéreo em Mbuzini (Região de colinas da África do Sul, sendo que o acidente ficou nominado de acidente de Mbuzini), na vizinha África do Sul, quando

---

<sup>4</sup> A constituição da República Popular de Moçambique era a proclamação de que o poder pertencia à aliança operário-camponesa dirigida pela FRELIMO (BRAGANÇA, 1980)

<sup>5</sup> Parte inicial do primeiro Discurso de Estado proferido por Samora Moisés Machel, Presidente da FRELIMO, por ocasião da sua tomada de posse como Presidente da República Popular de Moçambique e de proclamação da independência do país.



Samora e mais 33 membros de sua delegação regressavam de uma missão de paz na Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC).

Na época que ocorreu o acidente, Samora Machel, era considerado em África e internacionalmente, um dos mais excepcionais guerrilheiros e líderes políticos do seu tempo. Para seu próprio povo, o povo moçambicano, para quem a libertação do colonialismo português ele contribuiu enormemente, ele era mais do que isso.

Quando Machel morre, Moçambique vivia uma guerra civil, e alguns países da região atravessavam momentos de muita turbulência política. Esses acontecimentos fazem com que a figura de Samora marcasse um período importante no continente africano – o fim do processo de independência em África, sendo que sua presença foi decisiva para a libertação da África Austral, referindo-nos explicitamente ao Zimbabwe, Namíbia e África do Sul, pondo fim aos regimes fascistas e racistas.

É como enfermeiro que ele começa a desenvolver suas atitudes revolucionárias, principalmente contra as atrocidades que o sistema colonial praticava contra os mais fracos, num enfrentamento aberto aos portugueses, uma vez que ele era rebelde e desafiava os colonizadores. Ele, por exemplo, não aceitava que os negros moçambicanos se levantassem (como sinal de respeito) sempre que um administrador colonial ou outro colonizador branco passava onde havia negros moçambicanos, os encorajando a não se deixarem subjugar. Este fato lhe valeu perseguições por parte da máquina administrativa colonial, e isso o levou a se unir a outros moçambicanos que se interessavam com o propósito da revolução (MAÚNGUE et al., 2012).

Este ato de Samora marca o início de sua entrega à causa da libertação do povo moçambicano contra a exploração colonial portuguesa e que era ‘uma inimiga a abater’, marcando início e desenvolvimento da sua personalidade carismática. Essa personalidade ganhou protagonismo com o fim do colonialismo e com a proclamação da independência. Nesta data, Samora proferiu o discurso que marcava o fim do colonialismo e, ele tornou-se o primeiro presidente de Moçambique independente. Isso foi o marco para a instauração de uma época denominada *samoriana*, com bases socialistas, cujo fim chegou com a sua morte. Para o sociólogo moçambicano Carlos Serra (2003), *samorismo* é o conjunto de crenças, de práticas e de métodos utópicos que se estruturou, e ainda se estrutura, no imaginário popular por consenso e recusa no que concerne ao falecido presidente Samora.

No entanto, para Fernandes (2011) o agudizar da crise econômica<sup>6</sup>, os atos de sabotagem no interior da cidade capital, levaram ao aumento do poder coercitivo da FRELIMO em todos os

---

<sup>6</sup> Destacar que os principais setores de atividade econômica estavam sob domínio português, que com a partida de grande parte deles, depois da independência, deixaram o país órfão de técnicos para às diversas áreas da economia. Herdando uma limitada capacidade do setor privado, altos índices de desemprego, fracas instituições públicas, forte dependência estrangeira e uma economia a beira do colapso.

setores da sociedade e uma tendência para uma liderança personalista de Samora Machel. Esse tipo de liderança é um fato que, até hoje, faz com que Samora seja amado por uns e odiado por outros. Para uns um líder carismático e para outros um ditador. Mas o importante é que enquanto vivo ele marcou uma época. Esse caráter personalista e até populista de Samora, continuou depois da sua morte, sobre sua figura, na medida em que todas as capitais o Governo implantou estatuas de bronze com a imagem de Samora, nas respectivas praças da independência.

### **O socialismo Samoriano?**

A Luta continua!  
Independência ou Morte!  
Venceremos!<sup>7</sup>

Se a luta de classes, o motor da história para o marxismo, é o meio de se fazer a revolução socialista e daí conquistar o triunfo da classe explorada e oprimida, essa ideia de revolução no socialismo africano e, conseqüentemente, no socialismo cultuado por Samora Machel, era possível pela Luta Armada. A luta armada, que era no socialismo samoriano uma luta de classes, era um ato revolucionário que culminaria com a constituição de uma sociedade nova, sem opressão da Burguesia colonial sobre os moçambicanos que eram humilhados e explorados em seu país, sendo que os moçambicanos deviam estar “...consciente[s] do seu caráter popular e revolucionário” e nacional dessa luta (SAMORA MACHEL, 1976). Neste sentido, a classe revolucionária apresenta-se de início não como classe, mas como representante da sociedade inteira, ela aparece como massa inteira da sociedade diante da única classe dominante (MARX & ENGELS, 2009).

Esse desejo de libertar todo país da exploração, é um dos pensamentos fundamentais que atravessa *O Manifesto*, na medida em que:

(...) toda a história foi uma história da luta de classes, da luta entre classes exploradas e exploradoras, dominadas e dominantes nos diferentes estágios de desenvolvimento social, mas que agora essa luta atingiu um estágio em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) não pode libertar-se da classe exploradora e opressora (a burguesia) sem ao mesmo tempo libertar para sempre toda a sociedade da exploração, opressão e das lutas de classe (...) (MARX & ENGELS, 2014, p. 11, Prefácio escrito por Engels à edição alemã do *Manifesto* de 1883).

---

<sup>7</sup> *Slogan* pelo qual Samora Machel terminava quase sempre um discurso.

A luta pela independência se manifestou não somente como uma luta pelo fim da exploração econômica, mas também uma luta política, porque era objetivo ter o poder político sobre a sociedade, uma vez que a luta “contra a exploração capitalistas é necessariamente uma luta política, [porque a classe explorada] não pode conduzir suas lutas econômicas sem desenvolver seus direitos políticos sem tomar posse do poder político” (MARX, 2012, p. 93).

Ele [Marx] dizia que a guerra – ou seja, a revolução, que para ele queria dizer guerra civil – era necessária (MISES, 2015), sendo que a consciência da guerra como revolução era algo que Samora também procurava transmitir em seus discursos, uma vez que procurava transmitir “que aprendemos a guerra na guerra, o que quer dizer, na realidade, que é fazendo a Revolução que aprendemos a melhor maneira de fazer a Revolução, é lutando que aprendemos a lutar melhor [para] desenvolver a guerra e reconstruir a Nação” (MACHEL, 1971).

Na nova ordem socialista que substituiu o capitalismo, os meios de produção serão nacionalizados e controlados de modo centralizado para melhorar as condições econômicas da vasta maioria da humanidade, e não serão mais voltados só para o lucro, que só beneficia os proprietários capitalistas. A primeira meta de praticamente todos os socialistas no século XIX e boa parte dos socialistas do século XX era a abolição da propriedade privada, da competição de mercado e dos preços em dinheiro (MISES, 2015).

Neste sentido, logo depois da independência de Moçambique, o governo da FRELIMO, para materializar um dos objetivos do socialismo, plasmado no *Manifesto* (MARX & ENGELS, 2014, p. 54-55), começou com uma política anti-privatização que se tornou acelerada. Moçambique faz parte, atualmente, dos principais países no mundo onde a estatização dos serviços é forte, onde companhias ferroviárias, de distribuição de água e luz, por exemplo, ainda são estatais (AMORIM, 2019). Procurou-se eliminar a maior parte das empresas privadas, congelando as suas contas bancárias. Um mês depois da independência nacional, o sistema judiciário, a medicina, a educação, os transportes e os serviços tinham sido nacionalizados (FERNANDES, 2011).

O Estado nacionalizaria os meios de produção e como administrador dos interesses da classe trabalhadora planejaria de modo centralizado todas atividades econômicas da sociedade. A agência de planejamento central determinaria o que produziria, como e quando se produziria, e então distribuiria o resultado alcançado entre os membros do novo paraíso dos trabalhadores (MISES, 2015). Esse objetivo nacionalista fica evidente nas palavras de Samora:

O nosso Governo recupera a terra, nacionaliza a medicina, o ensino, a justiça, as casas de arrendamento, retirando esses setores das mãos dos capitalistas para os pôr ao serviço do Povo. O nosso governo destrói as bases do sistema de exploração. Vimos a forma entusiástica como a Juventude apoiou as nacionalizações e a maneira como desde logo se empenhou na defesa, consolidação e valoriza-

ção dessas mesmas nacionalizações, **sendo que em Moçambique, 24 de julho é considerado dia das nacionalizações** (MACHEL, 1976, grifo nosso).

No *Manifesto*, Marx e Engels pregavam a revolução, eles acreditavam que a revolução estava a um passo. Por isso, acreditavam que o socialismo se estabeleceria por uma série de medidas intervencionistas (MISES, 2015), onde às nacionalizações em Samora são exemplo das intervenções.

Um outro aspecto marcante do socialismo, é a sua preocupação com a mulher. Saint Simon é o primeiro socialista a manifestar essa preocupação, ao proclamar que o grau de emancipação de uma mulher numa sociedade é o barômetro natural pelo qual se mede a emancipação geral (ENGELS, 2011). No entanto, também passou a ser uma preocupação do socialismo de Marx e Engels e parte do *Manifesto*, e incorporado pelo socialismo de Samora, mas essa mulher não é meio de produção e de reprodução, como a Burguesia via, ela é parte da revolução socialista na medida em que:

A emancipação da mulher não é um ato de caridade, não resulta duma posição humanitária ou de compaixão. A libertação da mulher é uma necessidade fundamental da Revolução, uma garantia da sua continuidade, uma condição do seu triunfo. A Revolução tem por objetivo essencial a destruição do sistema de exploração, a construção duma nova sociedade libertadora das potencialidades do ser humano e que o reconcilia com o trabalho, com a natureza. É dentro deste contexto que surge a questão da emancipação da mulher (MACHEL, 1973a).

Outra questão que podemos destacar do socialismo de Marx e Engels é a sua pretensão de dar um carácter internacionalista a revolução, que o movimento proletário seja internacional, fato que a celebre frase que fecha o manifesto é testemunha disso, ao apontarem *Proletários de todos os países, uni-vos*. Em uma palavra, os comunistas em toda parte apoiam qualquer movimento contra as condições sociais e políticas existentes (MARX & ENGELS, 2014). No entanto, esse aspecto internacionalista também ecoou no socialismo samoriano, na medida que a libertação da opressão imperialista e colonial não se resumia somente a Moçambique. Havia em Samora uma preocupação com os países vizinhos e de outros quadrantes de África e do mundo. Ele procurou destacar o carácter internacionalista da luta do povo moçambicano, enquanto integrada no levantamento mundial contra o imperialismo, como podemos realçar nos seguintes extratos de seus discursos:

A nossa vitória de hoje é também de todos os povos, dos que combatem ao nosso lado, especialmente, em Angola e na Guiné-Bissau, dos que nos apoiam firmemente na África e no mundo, é uma vitória do campo socialista nosso aliado, é uma vitória ainda do próprio povo português em luta contra o fascismo e a guerra colonial (MACHEL, 1972).

Felicitemos os países socialistas pelas vitórias que têm alcançado na construção duma sociedade nova, e pelo alto sentido que têm do seu dever internacional (Ibid., 1973b).

A elas queremos antes de mais afirmar nesta terra libertada de África que a República Popular de Moçambique assume integralmente a dimensão internacionalista do combate pela libertação de África e da humanidade e que o nosso combate comum continua (Ibid., 1975).

Do que procuramos traçar, podemos afirmar, portanto que as tentativas de aplicações do marxismo, por parte de Samora, ao plano prático revelam o mesmo espírito de identificação congruente, a um tempo flexível, mas intransigente, com os princípios do socialismo revolucionário (FERNANDES, 2012). O mesmo, Samora, fez em dezembro de 1974 uma visita prolongada à República Democrática Alemã e Bulgária e Roménia, os três países socialistas que mais amplamente apoiaram a FRELIMO durante a luta pela independência (NGOENHA, 2019).

### **Considerações finais**

Ao mergulhar, superficialmente, no universo dos discursos de Samora Machel, constatamos que a palavra falada e a tradição oral, a conferência e o comício, parecem ter desempenhado, na propagação do seu marxismo-leninismo e do socialismo dentro do universo dos trabalhadores e da sociedade moçambicana, um papel mais destacado que o da palavra escrita (ANDREUCCI, 1992).

Com efeito, entre os pré-requisitos do socialismo está a liberdade política, na falta de tal liberdade, não se pode chegar àquela educação política e plena participação das massas indispensáveis ao socialismo (LESSA & TONET, 2011), neste sentido a luta pela independência e pela liberdade política do povo moçambicano se apresentou como um dos pré-requisitos para implementação do socialismo por parte de Samora Machel.

A luta anticolonial em Moçambique, pelos discursos de Samora, tem uma dimensão política e de luta de classes porque espelha o exercício do poder da maioria explorada sobre os interesses privados de uma minoria, da classe colonial e imperialista dominante, como defendiam Marx e Engels. As falas e os discursos de Samora seguem seus objetivos políticos, mas não fazem nenhuma referência à sociedade comunista prevista por Marx e Engels, como por exemplo quando Engels (2011) fala que o primeiro ato em que o Estado se manifesta efetivamente como representante de toda a sociedade – a posse dos meios de produção em nome da sociedade – é ao mesmo tempo o seu último ato independente como Estado.

Neste sentido, com o texto, não pretendíamos chegar a conclusão se Moçambique foi ou não um Estado Socialista, mas foi possível encontrar nos trechos dos discursos de Samora preceitos básicos do socialismo proposto por Marx e Engels, mesmo não termos achado nos discursos uma referência direta aos dois pensadores. Mas, encontramos indicações que o

marxismo-leninismo foi o guia teórico da revolução socialista que se pretendia em Samora e na FRELIMO.

Igualmente, a preocupação que nos fez elaborar este ensaio, tendo em conta a pergunta que se encontra no título nos faz arriscar que o socialismo é colocado como uma *utopia* esquecida, se não um *tabu*, mesmo que a ideia do socialismo se faça presente nos estatuto e hino do partido FRELIMO, nas ruas e artérias, como também pelas tênues reflexões que a sociedade e academia têm feito sobre a questão. Portanto, não se rompeu com o cordão umbilical da ‘utopia’ samoriana. No entanto, mesmo pelos debates que o tema suscita no país, estamos diante de um ‘silêncio’ sobre o socialismo como projeto político e de sociedade, outrora guia do movimento de libertação. Esse ‘silêncio’ é sentido pela fraca reflexão sobre se o socialismo dialoga ou não com a atual sociedade em que vivemos, mesmo arriscando que ele pode ajudar a entender ‘capitalismo moçambicano’.

Contudo, este ensaio, nada exaustivo, não é uma elaboração acabada sobre a experiência do socialismo em Moçambique e sobre a sua importância na atualidade, mas sim mais uma tentativa de ‘quebrar’ o relativo silêncio na sociedade moçambicana, passados 44 anos de independência, em torno de um tema parte da história recente do país. Com ele, esperamos também fazer uma espécie de provocação para que, junto como outras recentes invocações ao socialismo, possamos pensar a sociedade moçambicana da atualidade e prosseguir um debate acadêmico, político e social sobre a breve experiência socialista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, P. H. Reestatização dos serviços públicos é tendência mundial. **Conversa Afiada**, s/l, 07 mar. 2019. Economia. Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/economia/reestatizacao-de-servicos-publicos-e-tendencia-mundial>. Acesso em: 23 jan.2019.

ANDREUCCI, F. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBBSAWN, E. et al. (Org.) **História do marxismo II: o marxismo na época da segunda internacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 15-73.

BADIOU, A. **A hipótese comunista**. São Paulo: BoiTempo, 2012.

BRAGANÇA, A. de. O marxismo de Samora. **Três continentes**, n. 3, p. 43-50, 1980.

CALDEIRA, A. Apóstolo da desgraça indica solução para Moçambique é o socialismo. **Verdade**, Maputo, 25 set. 2019. Tema de Fundo. Disponível em: <http://www.verdade.co.mz/tema-defundo/35/69213?fbclid=IwAR1CcInRDlicnCyac4I7ag5G-nBnBXfDqukuRiXiHvp58x5PoqIroJyRAfM> Acesso em: 30 set. 2019.

DARCH, C.; HEDGES, D. **Samora Machel: retórica política e independência em Moçambique**. Salvador: EDUFBA, 2018.

DE MACEDO, V. M. C.; MALOA, J. Em Moçambique só há partidos de direita: entrevista com Michel Cahen. **Plural**, v. 20.1, p. 155-174, 2013.

DURAND, J.-P. **A sociologia de Marx**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Edipro, 2011.

FERNANDES, C. **Dinâmicas de pesquisa em ciências sociais no Moçambique pós-independência: o caso do Centro de Estudos Africanos, 1975-1990**. 2011, 284 p. (Tese de Doutorado) - Salvador: UFBA, 2011.

FERNANDES, F. **Marx, Engels, Lenin: a história em processo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRELIMO. **Manual da célula**. Maputo: Departamento de mobilização e propaganda, 2010.

FRELIMO. **Relatório do Comitê Central ao 3º Congresso**. Maputo: Departamento Ideológico da FRELIMO, 1977.

HOBSBAWN, E. Apresentação. In: HOBSBAWN, E. et al. (Org.) **História do marxismo V: O marxismo na época da Terceira Internacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 15-23.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Porto Alegre: I&PM, 2009.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MACHEL, S. **No trabalho sanitário materializemos o princípio de que a revolução liberta o povo**. Maputo: Coleções estudo e orientações, 1971. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/1971/mes/liberta.htm>. Acesso em: 23 jan. 2019.

MACHEL, S. **Discurso por ocasião da posse como presidente da República Popular de Moçambique**. Primeiro Discurso de Estado proferido por Samora Moisés Machel, Presidente da FRELIMO, por ocasião da sua tomada de posse como Presidente da República Popular de Moçambique, 1975. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/1975/06/posse.htm>. Acesso em: 23 jan. 2019

MACHEL, S. **Produzir é um acto de militância**. Maputo: Coleção estudos e orientações, 1976. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/1976/10/militancia.htm>. Acesso: 23 jan. 2019

MACHEL, S. **A luta armada começou em Manica e Sofala**. Maputo: A voz da Revolução, 1972. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/1972/08/luta.htm>. Acesso: 23 jan. 2019.

MACHEL, S. **A solidariedade é um ajuda mútua entre as forças que combatem pelo mesmo objetivo**. Discurso na I Conferência Nacional de Solidariedade para a Liberdade e a Independência de Moçambique, Angola e Guiné-Bissau, 1973b. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/1973/03/25.htm#topp>. Acesso: 23 jan. 2019.

- MACHEL, S. **A libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo**. Maputo: Coleção estudos e orientações, 1973.
- MALOA, J. O lugar do marxismo em Moçambique: 1975-1994. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 122, p. 85-92, 2011.
- MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: BoiTempo, 2012.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MAÚNGUE, H. B. Para uma sociologia do carisma na atualidade: ensaio para leitura do carisma de Samora Machel. **Em Tese**, v. 11, n. 1, p. 91-108, 2014.
- MAÚNGUE, H. *et al.* **Samora na Ilha de Inhaca (1955-1959)**. Maputo: Imprensa Universitária, 2012.
- MISES, L.V. **Marxismo desmascarado**. São Paulo: Vide Editorial, 2015.
- NGOENHA, S. **Manifesto da terceira via**. Locução de: Severino Ngoenha. abr., mai., jun. 2019. Podcast. Disponível em: <https://anchor.fm/severino-ngoenha/episodes/Manifesto-da-terceira-via-ponto-7-4dguj?fbclid=IwAR35j9apz4T2fMo07Nym7ncXyMgs6FvFPM9sWpukiXB7hPsp1mtiDm3j0cA>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- SERRA, C. **Combates pela mentalidade sociológica**. Maputo: Livraria Universitária, 2003.
- TORFING, J. Discourse theory: Achievements, arguments, and challenges. In: HONNETH, D.; TORFING, J. (Eds.). **Discourse theory in European politics: Identity, policy and governance**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005, p. 1-32.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República: III Série**, nº 59. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2013.

Recebido em: 08/05/2019

Aprovado em: 26/06/2019





ISSN: 2595-5713  
Vol. 2 | N°. 3 | Ano 2019

**Nelsa João Nhantumbo**

# A VARIAÇÃO MORFÉMICA EM CICOPI: UM PASSEIO PELA MARCA DE NEGAÇÃO

## MORPHEMIC VARIATION IN CICOPI: A WALK THROUGH THE NEGATION MARK

**RESUMO:** Em Moçambique as línguas bantu coabitam com outras como o Português e outras línguas europeias e asiáticas. Para o presente estudo propomo-nos analisar umas das línguas bantu faladas no Sul de Moçambique, concretamente nas províncias de Gaza e Inhambane. Falamos do Cicopi, que é codificada como S63 na classificação de Guthrie (1967-71). Neste estudo, propomo-nos analisar a morfologia da marca de negação em Cicopi, olhando especificamente para: o morfema que marca a negação; a variação morfémica que ocorre na marca de negação nos diferentes tempos verbais (passado, presente e futuro) e a posição que o morfema de negação toma na estrutura morfológica do verbo em Cicopi. Socorrendo-nos da teoria de morfologia e fonologia lexical analisaremos construções recolhidas de estudantes de ensino de línguas bantu da Universidade Eduardo Mondlane através da combinação de métodos introspectivo, entrevista e filológico.

**Palavras-Chave:** Morfemas; Negação; Tempo verbal.

**ABSTRACT:** In Mozambique there are many bantu languages cohabiting with another like Portuguese e other Europeans and Asiatic languages. For the present paper we propose to analyze one of the bantu languages spoken in South of Mozambique, exactly in Gaza and Inhambane's provinces. We are talking about Cicopi, which is encoded as S63, according to Guthrie's classification (1967-71). In this paper, we propose to analyze the morphology of the negation's mark in Cicopi, where the specific objectives are: to identify de negation mark; to verify the morphemic variation that occur in the negation mark, in different verbal times, past, present and future. Based on morphology and lexical phonology theory, we propose to analyze sentences collected from students of Eduardo Mondlane University.

**Key words:** Morphemes; Negation; Verbal Times.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

# A VARIAÇÃO MORFÉMICA EM CICOPI: UM PASSEIO PELA MARCA DE NEGAÇÃO

Nelsa João Nhantumbo<sup>1</sup>

## Introdução

Em Moçambique a preocupação pelo estudo das línguas bantu tem-se notabilizado através de estudos visando alcançar resultados académicos como os de (CHIMUZU, 2002; DACALA, 1994; LANGA, 2001 e NGUNGA, 1987), mestrado (KATUPHA, 1983; LIPHOLA 1988; NGUNGA, 1988; BERNARDO, 2017; RAZÃO, 2017), doutoramento (KATUPHA, 1991; LANGA, 2013; NGUNGA, 1997; SITOIE, 2001 e outros) quer visando divulgar resultados científicos tais como Ngunga (2000, 2004), Siteo (1996; 2001).

Na esteira dos esforços com vista ao desenvolvimento das línguas bantu em Moçambique, o nosso trabalho pretende debruçar-se sobre uma dessas línguas, o Copi, mais concretamente sobre a morfologia e a fonologia da mesma, incidindo-se sobre um dos aspectos da gramática que é a marca de negação nos diferentes tempos verbais.

A língua Copi (S63 na classificação de Guthrie 1967-71) é falada a sul de Moçambique, nas províncias de Gaza e Inhambane. Segundo Ngunga e Faquir (2011) esta língua é falada principalmente nos seguintes distritos e localidades: Província de Gaza: Manjacaze, Chidenguele e Chongoene; Província de Inhambane: Zavala, Inharrime e Homoíne.

Nesta língua são faladas diferentes variantes assim distribuídas: **Cindonje** – Inharrime (província de Inhambane); **Cilenge** - Chidenguele, Nhamavila e parte de Chongoene (Província de Gaza); **Citonga** – Mavila, Quissico, Guilundo até ao limite de Jangamo (Província de Inhambane); **Cicopi** – de Mavila à Madendere (Gaza); **Cilambwe** – junto do lago Quissico (Inhambane) e na parte oriental de Chidenguele (Gaza); **Cikhambani** – Homoíne, parte dos distritos de Panda (Inhambane), Manjacaze e Chibuto (Gaza).

Para o presente trabalho a variante em estudo será **Cicopi** que, conforme foi acima apresentada, é falada entre as povoações de Mavila e Madendere (Gaza). Isto pelo facto de o nosso informante ser natural de Chidenguele, localidade de Madendere.

O presente trabalho visa debruçar-se sobre a variação morfé mica da marca de negação na língua copi, na busca de uma compreensão do que ocorre em torno da marca de negação ao longo da construção de frases negativas, nos diferentes tempos verbais. De forma sucinta, os

objetivos do trabalho são: **Objetivo Geral:** Descrever a variação morféica da marca de negação na língua Copi; **Objetivos específicos:** Para alcançar o objetivo geral preconiza-se como objetivos específicos os seguintes: Identificar a estrutura morfológica do verbo em copi; Identificar os morfemas que marcam a negação em copi; Descrever os processos morfofonológicos que ocorrem na estrutura do verbo envolvendo os morfemas de negação.

Em termos metodológicos, na recolha de dados serão usados três métodos:

- a) O da entrevista, que consiste na gravação dos dados em fita magnética e posterior transcrição dos mesmos para constituir o *corpus* que mais tarde será analisado neste trabalho;
- b) O filológico que consiste na recolha de material disponível a nível da secção de bantu da UEM e a consulta a outros autores como Dos Santos (1941);
- c) O de introspecção, pois a língua em estudo é língua materna da autora do presente trabalho.

Após a recolha de dados o corpus será organizado com base na transcrição que posteriormente serão analisados. Para a pesquisa propôs-se a seguinte questão de partida: Que morfemas marcam a negação em Cicopi e que posições ocupam, os mesmos, na estrutura do verbo? O principal problema a ser abordado neste trabalho é a compreensão da estrutura morfológica do verbo, conjugado em diferentes tempos verbais, em Copi, em geral e em particular a compreensão dos processos fonológicos decorrentes dessas conjugações e combinações de verbos com alguns morfemas como as marcas de negação. Há necessidade de melhor compreender quais os morfemas que marcam a negação na língua copi.

Face o problema acima apresentado e após uma observação preliminar dos dados, pode-se colocar as seguintes hipóteses: **a.** Em Copi, a negação é marcada por diferentes morfemas, nos diferentes tempos verbais, em diferentes posições da estrutura morfológica da forma verbal; **b.** Em Copi, a negação é marcada por diferentes morfemas, nos diferentes tempos verbais, nas mesmas posições da estrutura morfológica da forma verbal.

Para o desenvolvimento do trabalho é usada a teoria da fonologia e morfologia lexical (KIPARSKY, 1982; 1985). Esta teoria assume que as regras fonológicas são aplicadas a diferentes níveis na gramática, a nível lexical (a nível da palavra) e a nível pós-lexical (a nível do sintagma ou da frase). A teoria pressupõe ainda que os processos morfológicos estão interligados a processos fonológicos.

Katamba e Stonham (2006), afirmam que existe uma relação entre as regras que definem a estrutura morfológica de uma palavra e as regras fonológicas responsáveis pela maneira como

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Línguas. email: [nelsanhantumbo@gmail.com](mailto:nelsanhantumbo@gmail.com)

uma palavra é pronunciada. Todas essas regras serão encontradas no léxico e organizadas, hierarquicamente, em níveis.

A pesquisa inicia fazendo uma breve revisão da literatura onde se apresenta alguns conceitos e estudos que norteiam o trabalho. Seguida discute-se a marca de negação em Copi e a complexidade da gramática da língua. Depois faz-se uma descrição e análise dos dados que culmina com a conclusão. A pesquisa termina apresentando as referências. Posto isto, passa-se à revisão bibliográfica.

### **Debates conceituais da gramática do Copi**

Este artigo dedica-se ao estudo dos pontos de vista de alguns autores sobre a morfologia, a morfologia verbal, a fonologia e a negação nas línguas bantu e em Copi, incluindo os conceitos operatórios usados nos estudos sobre esta matéria ou matérias afins. Dos vários conceitos que aqui se abordam destacam-se os de verbo, morfologia, morfema. Sendo a fonologia uma das áreas particularmente privilegiada deste estudo, a discussão deste conceito reveste-se também de grande importância.

Um dos conceitos importantes neste trabalho, como foi referido na subsecção anterior, é o da fonologia que é definida por Katamba (1989, p. 1) como “o ramo da linguística que estuda os meios pelos quais os sons da fala são usados sistematicamente para formar palavras ou enunciados”. Katamba considera ainda que para se entender a fonologia é importante que se tenha uma noção dos conceitos básicos da fonética que é definida pelo mesmo autor como “o estudo do inventário de todos os sons da fala que o homem é capaz de produzir”. (KATAMBA, 1989, p.1).

Hyman (1975), por sua vez, define fonologia como “o estudo dos sistemas de som da língua, isto é, o estudo de como os sons da fala se estruturam e funcionam nas línguas”. Como podemos notar há uma grande convergência em termos de definição dada pelos dois autores, o que nos leva a constatar que a fonologia se preocupa com o papel dos sons na “transmissão de mensagens entre os membros de uma comunidade linguística”. Ngunga (2002, p. 25) sem se preocupar pela forma como cada utente da língua produz os diferentes sons, mas como tentativa de sintetizar num único símbolo as diferentes formas de realização de um mesmo som pelos diferentes usuários da língua.

Ligada à fonologia está a fonética que também estuda os sons da fala como fenómenos físicos sem se preocupar com o seu significado (NGUNGA, 2002). A fonologia, tal como foi visto, contrariamente à fonética, não se preocupa com os sons como fenómenos físicos apenas,

preocupa-se também com a sua estrutura, as regras que regem a combinação no sistema e a sua função na comunicação (NGUNGA, 2004).

São estas e outras preocupações da fonologia que nos vão permitir analisar de uma forma minuciosa a variação do morfema do passado recente na língua copí. Mas antes disso teremos de passar em revista alguns conceitos que são fundamentais no entender do objetivo do trabalho.

### Morfologia verbal

A morfologia, segundo Ngunga (2004), pode ser definida como sendo o estudo dos morfemas, das regras que regem a sua combinação na formação da palavra, e da sua função no sintagma e na frase. De acordo com o mesmo autor, o morfema é definido como sendo a menor unidade da língua portadora de sentido, na hierarquia da palavra.

Gleason (1961, p. 85), por sua vez define morfema como grupo de um ou mais alomorfes que obedecem a certos critérios de distribuição e significado, definíveis em geral, com bastante clareza. Os morfemas podem ser livres ou presos. Os morfemas livres são aqueles que não podem ocorrer senão na condição de estarem ligados a outro(s) e os presos são aqueles aos quais são afixados os chamados livres (NGUNGA, 2000).

Normalmente, consideram-se os morfemas livres como sendo lexicais por neles residir a informação lexical da palavra, e os presos são considerados gramaticais porque se usam para marcar informações gramaticais como: tempo, número, aspecto, sujeito, classe, etc.

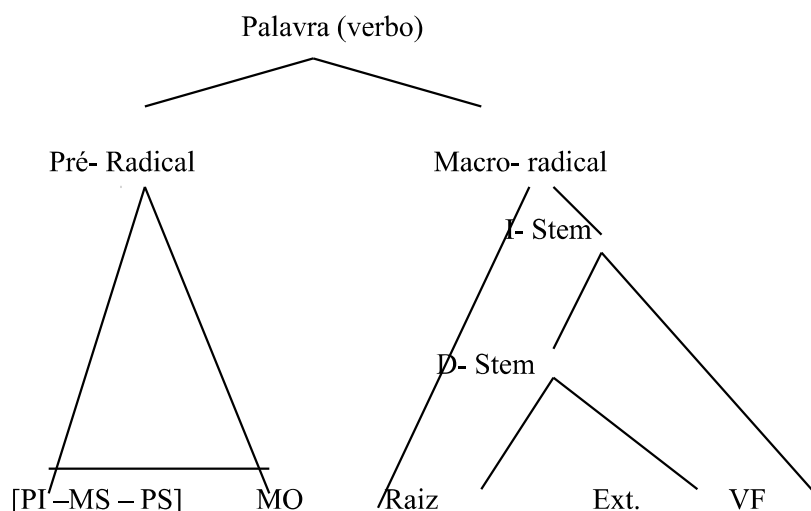
(1)	Cicopi	
a.	<i>kudya</i>	‘comer’
b.	<i>Nidyite</i>	‘comi’
c.	<i>m’pawu</i>	‘mandioca’
d.	<i>mipawu</i>	‘mandiocas’

Nos exemplos acima, as informações lexicais de “comer” e “mandioca” estão contidas nos morfemas **-dy-** e **-paw-**. Nos restantes morfemas, que são também designados afixos, está contida a informação gramatical de pessoa, número, tempo, etc. Os morfemas podem ser radicais, sufixos, prefixos ou infixos dependendo da sua localização na palavra.

O verbo, tal como o nome, conforme ilustra os exemplos (4 a e b) é também constituído por morfemas. De acordo com Dacala (1994), as línguas bantu pertencem ao grupo das línguas aglutinantes<sup>2</sup> dentro das quais a palavra é geralmente formada por afixação de morfemas ou afixos presos a outros morfemas (os radicais) que constituem os núcleos das palavras. Nas

<sup>2</sup> São línguas cujas palavras são constituídas por mais do que um morfema, mas as fronteiras entre os morfemas são sempre *clear-cut* (Comrie 1981, 1989)

línguas bantu, o verbo é uma das unidades linguísticas que evidencia o carácter aglutinante. De acordo com Ngunga (2000) o verbo nas línguas bantu apresenta a seguinte estrutura:



**Esquema 1:** *Estrutura do verbo nas línguas bantu*

Onde: I- Stem	radical não flexionado
D- Stem	radical derivacional
PI	pré-inicial
MS	marca de sujeito
PS	pós -sujeito
MO	marca de objeto
Ext.	extensão
VF	vogal final

De salientar que o PI e PS incluem as marcas de tempo, aspecto, modo e negação.

De um modo geral, podemos dizer que o verbo é constituído pelos seguintes elementos:

Raiz – não inclui nenhum afixo;

Bauer (1988) citado por Ngunga (2004), define raiz verbal como sendo a parte da palavra que se mantém inalterada quando todos os afixos flexionais ou derivacionais forem retirados, como ilustram os seguintes exemplos:

- (2) Copi
- dy-** ‘comer’
  - wom-** ‘secar’
  - won-** ‘ver’

Os exemplos acima mostram as raízes verbais onde não estão adicionados quaisquer afixos flexionais ou derivacionais.

Base – inclui a raiz mais a vogal final;

- (3) Copi
- |                   |         |
|-------------------|---------|
| a. <i>ku-dya</i>  | ‘comer’ |
| b. <i>ku-woma</i> | ‘secar’ |
| c. <i>ku-wona</i> | ‘ver’   |

Nos exemplos em (3) tem-se a base do verbo (destacados a negrito). Como se pode notar, relativamente à raiz, a base carrega consigo a vogal final.

Radical –é a parte que contém a informação básica e inclui afixos derivacionais e não flexionais;

- (4) Copi
- |                        |                            |
|------------------------|----------------------------|
| a. <i>ku-dyis-a</i>    | ‘fazer comer’              |
| b. <i>ku-womisis-a</i> | ‘fazer secar várias vezes’ |
| c. <i>ku-wonel-a</i>   | ‘ver por alguém’           |

Em (4) apresentam-se radicais verbais contendo afixos derivacionais, também designados radicais extensos, pois apresentam na sua estrutura as chamadas extensões verbais (os morfemas **-is-**, **-isis-** e **-el-**). Estes morfemas modificam a informação semântica do verbo. Mas pode-se ter também radicais simples/ não extensos, tal como se apresentam nos exemplos em (2).

Sobre as extensões pode-se ver os exemplos em (4). As extensões são morfemas que se adicionam ao radical simples ou extenso e modificando-lhe a semântica, morfologia e ainda as relações de transitividade. Em (4a) tem-se a extensão **-is-**, causativa. Em (b) tem-se a extensão **-isis-**, frequentativa e em (c) tem-se a extensão **-el-**, aplicativa. Depois de descrita a morfologia verbal, passa-se à análise dos dados

### A Marca de negação em Copi

Uma das características da língua copi, tal como muitas línguas bantu é o carácter aglutinante das palavras. O verbo como núcleo das frases verbais não foge à regra da aglutinação. Quanto à polaridade, as frases podem ser classificadas em afirmativa, quando a mensagem transmitida transporta consigo afirmações positivas; ou em negativa quando a afirmação é negativa.

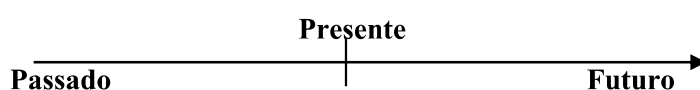
Segundo Ngunga (2004), geralmente as frases afirmativas (positivas) não são marcadas, marcando-se as negativas, podendo esta marcação vir ou não acoplada à forma verbal (dependendo da língua). Para o caso da língua copi, a cópula é uma das estratégias de marcação da negação. A marca de negação será encontrada na conjugação do verbo, pois esta mesma conjugação varia segundo a função lógica (afirmação ou negação) e segundo a sua função

sintática. O Copi procura exprimir não tanto o tempo (presente, passado ou futuro) em que a ação expressa pelo verbo se realiza, tal como faz a língua portuguesa, mas antes de tudo, o facto e o modo como ela se realizou, realiza, realizará ou não.

## Tempo Presente

Comrie (1985) considera que o tempo pode ser representado como uma linha reta, em que o passado é representado convencionalmente à esquerda e o futuro à direita, tomando como foco central o presente, como ilustra o esquema abaixo:

**Esquema 1:** Representação do tempo.



Tendo em conta a representação do tempo proposta por Comrie (1985), considerando os três tempos é importante referir que em Copi, o presente é também empregue para exprimir o momento atual em que o sujeito realiza a ação, embora possamos exprimir o momento atual sem ser necessariamente o da realização da ação.

### Forma afirmativa

(5) Copi: forma afirmativa:

- |    |               |                                  |           |                                      |
|----|---------------|----------------------------------|-----------|--------------------------------------|
| a. |               | <i>Ani nodya dipawa</i>          |           | ‘eu estou a comer pão’               |
|    | i. <i>ni-</i> | <i>o -</i>                       | <i>dy</i> | <i>- a</i>                           |
|    | MSujeito1PS   | MTempoPres Fact                  | comer     | VF                                   |
| b. |               | <i>Mariya (ene) ody a m'pawu</i> |           | ‘A Maria/ ela está a comer mandioca’ |
|    | i. <i>a</i>   | <i>o -</i>                       | <i>dy</i> | <i>- a</i>                           |
|    | MSujeito2PS   | MTempoPres Fact                  | comer     | VF                                   |
| c. |               | <i>Ani nadya dipawa</i>          |           | ‘eu como pão’                        |
|    | i. <i>ni</i>  | <i>a -</i>                       | <i>dy</i> | <i>- a</i>                           |
|    | MSujeito1PS   | MTempoPres Hab                   | comer     | VF                                   |
| d. |               | <i>Mariya wadya m'pawu</i>       |           | ‘A Maria come mandioca’              |
|    | i. <i>a</i>   | <i>a -</i>                       | <i>dy</i> | <i>- a</i>                           |
|    | MSujeito2PS   | MTempoPres Hab                   | comer     | VF                                   |

Os exemplos acima revelam as diferentes realizações das ações em relação ao tempo atual, embora apresentem ligeiras diferenças. Em (5a, b) a forma verbal indica a realização das ações em tempo atual coincidindo com o tempo de realização das mesmas na forma afirmativa, enquanto em (5c, d), embora a forma verbal indique a realização do tempo atual, aquela já não



coincide com o tempo de realização da ação, há sim uma ideia de hábito que é transmitida pela forma verbal.

Portanto, em (5a, b) estamos perante um presente factual e em (5c, d) presente habitual, concluindo-se assim que o tempo presente se subdivide em dois de acordo com a forma como a ação é encarada. Se como completa ou como processo, ainda por factual/ habitual.

Na forma afirmativa:

O presente factual é marcado pelo morfema **-o-**, seguindo imediatamente a marca do sujeito e precedendo o radical. A aplicação desta marca resulta imediatamente na aplicação de uma **regra fonológica** para a resolução de hiato, e a regra aplicada é da **elisão**. Neste caso é elidida a vogal da marca do sujeito 1ª pessoa do singular “**ni**”, tal como se pode observar no exemplo em (5a, i). O mesmo se pode observar em (5b, i), em que o verbo se encontra conjugado na 3ª pessoa gramatical, onde a marca do sujeito “**a**” ao se encontrar com a marca de tempo **-o-** é elidida.

O presente habitual é marcado pelo morfema **-a-**, realizado na mesma posição que o morfema do presente perfectivo, tal como se observa em (5c).

À semelhança do que acontece no presente factual, no presente habitual a aplicação da marca do tempo **-a-** resulta na aplicação de uma **regra fonológica** que é também a **elisão**. E é elidida a marca a vogal que marca o sujeito (1ª pessoa gramatical) da frase.

O mesmo não sucede quando se trata da 3ª pessoa gramatical, conforme ilustra o exemplo em (5d, i), onde a marca do sujeito “**a**” sofreu uma **semivocalização**.

## Forma Negativa

(6) Copi: forma negativa

a. *Ani nikaadyi dipawa*

1ps 1ms-MN-comer-Vf 5pão

‘eu não estou a comer pão’

i. /ni -	ka-	o -	dy	- i/	
MSujeito	MNegação	MTempo	comer		VF

b. *Mariya akaadyi m'pawu*

1Maria 2Ms-MN-comer-Vf 3mandioca

‘A Maria não está a comer mandioca’

i. /a-	ka-	o -	dy	- i/	
MSujeito	MNegação	MTempo	comer		VF

b. *Ani nikadyi dipawa*

1ps 1ms-MN-comer-Vf 5pão

‘eu não como pão’

i. /ni	-	ka -	dy	- i/	
--------	---	------	----	------	--

MSujeito      MNegação      comer      VF

Olhando para as formas negativas nota-se que, no presente factual (exemplos 6 a e b), quando se afixa a marca da negação **-ka-** a vogal torna-se longa. A vogal que marca o presente factual **-o-** é elidida e a fonologia da língua decide pelo **alongamento compensatório**, alongando-se assim a vogal da marca de negação.

No presente habitual (6c) a negação é também marcada pelo morfema **-ka-**, mas diferente do presente factual, o presente habitual não alonga a vogal, há pelo contrário um **apagamento** da vogal e este apagamento é que vai mostrar a distinção entre o presente habitual e o factual.

Note-se que tanto no presente factual quanto no habitual, a vogal final muda para **-i** o que de leva a concluir que essa vogal seja parte do morfema de negação. Assim, pode-se afirmar que a negação, no tempo presente é marcada pelo morfema descontínuo **-ka...-i**.

Este morfema de negação, morfologicamente, é colocado após à marca de sujeito e antes da marca de tempo.

### Tempo futuro

Um outro tempo representado por Comrie (1985) é o futuro que significa colocação da situação depois do momento atual. Tal como no presente, a negação também recai sobre uma ação futura.

Em Copi este tempo, futuro, também se subdivide:

#### (7) Copi

- |    |  |                      |              |
|----|--|----------------------|--------------|
| a. | <i>Ani</i>   | <i>ninadya</i>       | <i>ndiwo</i> |
|    | eu   | 1MS-MT-comer-VF      | 3comida      |
|    | 'eu comerei a comida'  |                      |              |
|    |  |                      |              |
| b. | <i>Ani</i>   | <i>ninambidya</i>    | <i>ndiwo</i> |
|    | eu   | 1MS-MT-MN-comer-VF   | 3comida      |
|    | 'eu não comerei a comida'                                      |                      |              |
|    |  |                      |              |
| c. | <i>Ani</i>   | <i>ninatadya</i>     | <i>ndiwo</i> |
|    | eu   | 1MS-MT-comer- VF     | 3comida      |
|    | 'eu comerei a comida (amanhã, próximo mês, próximo ano, etc.)' |                      |              |
|    |  |                      |              |
| d. | <i>Ani</i>   | <i>ninambitadya</i>  | <i>ndiwo</i> |
|    | eu   | MS-MT-MN-MT-comer-VF | comida       |

‘eu não comerei a comida (mais tarde)’

Os exemplos em (7) revelam a realização das ações depois do momento atual todavia, essa mesma realização pode ser feita em dois momentos. O primeiro momento, correspondente aos exemplos marcados em (7a e b), representa a colocação da ação num momento imediatamente próximo ao momento actual, enquanto em (7c e d) há uma distância na realização das ações em relação ao momento atual. Trata-se, portanto, dos futuros próximo e distante respectivamente.

O futuro próximo é marcado pelo morfema **-na-**, seguindo a marca do sujeito e antecedendo o radical (7a), enquanto o futuro distante, para além do morfema **-na-**, marca de tempo, apresenta ainda na sua estrutura interna o morfema **-ta-** (7c). Portanto a marca de tempo futuro distante é o morfema **-na-ta**. Neste tempo a marca de negação altera, esta forma é marcada pelo morfema **-mbi-**, como ilustram os exemplos (7b) e (7d). que se posiciona entre os morfemas de TA **-na-** e **-ta-**. Portanto, os morfemas de tempo/aspecto dissociam-se para dar lugar ao morfema de negação.

### Tempo passado

O passado, à semelhança dos outros tempos verbais, em Cicopi, subdivide-se de acordo com o momento da ação. Vejamos os exemplos:

(8) a. *Ani nibhikile m'pawu.*

/ani ni-bhik-ile m'-pawu/

1ps 1MS-comer-MT 3-mandioca

‘eu cozinhei mandioca’

a'. *Ani niyabhika m'pawu*

/ani ni-ya-bhik-a m'-pawu/

/1ps 1MS-MN-comer-Vf 3-mandioca/

‘eu não cozinhei mandioca’

b. *Ani nitibhikile m'pawu.*

/ani ni-ti-bhik-ile m'pawu/

1ps 1MS-Asp-comer-MT 3-mandioca

‘eu tinha cozinhado mandioca’

b' *Ani nitisiyabhika m'pawu*

/ani ni-ti-si-ya-bhik-a m'pawu/  
 1ps 1MS-Asp-MN-comer-Vf 3-mandioca  
 'eu não tinha cozinhado mandioca'

c. *Ani nitibhika m'pawu.*

/ani ni-ti-bhik-a m'pawu/  
 1ps 1MS-MT-comer-Vf 3-mandioca  
 'eu cozinhava mandioca'

c'. *Ani nitisibhiki m'pawu*

/ani ni-ti-si-bhik-i m'pawu/  
 1ps 1MS-MT-MN-comer-MN 3-mandioca  
 'eu não cozinhava mandioca'

Note-se que nos exemplos acima ambos representam o mesmo tempo que é o passado, mas cada uma das formas do passado é expressa de forma diferente, conforme ilustram os verbos nos exemplos acima. No exemplo (8a) o verbo expresso o passado perfectivo, que é marcado pelo morfema **-ile**, marca do tempo e o morfema zero para o aspecto. Em (8b) também está expresso o passado recente imperfectivo, mas neste caso trata-se de uma acção remota em relação a anterior. O tempo neste caso é marcado por um morfema descontínuo **-ti...-ile**.

Em (8c) a acção expressa o passado imperfectivo e este é marcado pelo morfema **-ti-**.

Em relação à negação, neste tempo a negação não há único morfema. No passado perfectivo a negação é marcada pelo morfema **-ya-**, como se pode ver em (8a'), ocupando a posição adjacente ao radical verbal. Ainda no passado perfectivo, a negação pode ser marcada pelos morfemas **-si-ya-** (8b') quando a marcação do tempo é feita através do morfema **-ti-** (8b).

No passado imperfectivo, a negação é marcada pelo morfema descontínuo **-si...-i**, onde o morfema **-si-** ocupa a posição adjacente, à esquerda do radical e o morfema **-i** ocupa a posição final da forma verbal. Contrariamente ao presente, no passado a negação é marcada por diferentes morfemas. A variação morfé mica depende do aspecto verbal.

## Conclusão

O objetivo deste trabalho era mostrar a variação morfé mica da marca de negação em Copi de um modo geral, e de forma específica analisar a estrutura morfológica do verbo na forma negativa, comparando-a com a forma afirmativa, em Copi, bem como as alterações morfofonológicas que essa mesma marca desencadeia nos diferentes tempos verbais.

Tal como se pôde observar nos breves exemplos, a marca de negação varia de acordo com o tempo verbal. Ou seja, em cada tempo verbal a negação é marcada por um morfema diverso.

No passado, a negação é marcada por três (3) morfemas, dependendo do aspecto; sendo o passado perfectivo marcado pelos morfemas **-ya-** e **-si-ya-** e o imperfetivo, pelo morfema descontínuo **-si-...-i**. No passado perfectivo a variação do morfema sera definido pelo morfema de tempo/aspecto a ser usado. Quando se usa o morfema **-ile**, a negação é marcada pelo morfema **-ya-** e quando ocorre a marca de tempo desaparece.

No presente, a negação é marcada pelo morfema descontínuo **-ka-...-i**. E no futuro pelo morfema **-mbi-**. Em qualquer um dos tempos verbais, o morfema que marca a negação ocupa a posição à esquerda do radical, estando adjacente ao radical. Nos casos em que o morfema é descontínuo, uma das partes ocupa a posição adjacente, à esquerda do radical e a outra a posição final.

Desta forma valida-se a hipótese segundo a qual em Copi, a negação é marcada por diferentes morfemas, em diferentes tempos verbais, nas mesmas posições da estrutura morfológica da forma verbal. À esta hipótese acrescentamos a particularidade dos morfemas descontínuos, em que uma das partes do morfema ocupa a posição final da forma verbal.

Um outro aspecto que ressalta referir é a pequena alteração que a estrutura da forma verbal sofre com a afixação do morfema de negação, em relação à forma afirmativa, em que a marca de tempo que antes ocupava a posição adjacente ao radical perde lugar a favor da marca de negação.

## REFERÊNCIAS

BERNARDO, M. **Análise fonológica da estrutura verbal do passado recente em Emakhuwa**. 78p. (Dissertação). Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2017.

SANTOS, J. C. dos. **Entre farinhadas, procissões e famílias: a vida de homens e mulheres escravos em Lagarto, Província de Sergipe (1850-1888)**. 180p. (Dissertação). Mestrado em História Social, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CHIMUZU, A. **Reorganização do sistema de classes nominais em Makhuwa: O caso dos Nomes dos Animais**. 55p. Monografia (Licenciatura em Linguística) Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo: UEM. 2002.

COMRIE, B. **Language Universals and Linguistic Typology: syntax and morphology**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

- COMRIE, B. **Tense**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- DACALA, A. C. **Variações alomórficas no nome em Ciyao (Yao) e Cicopi (Copi)**. Monografia (Licenciatura em Linguística) Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo: UEM, 1994.
- DOS SANTOS, F. L. **Gramática da Língua Chope**. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1941.
- FIRMINO, G. **A questão linguística na África pós-colonial**. O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Promédia, 2002.
- GLEASON Jr, A. **An introduction to descriptive linguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
- HYMAN, L. M. **Phonology: theory and analysis**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.
- KATAMBA, F. **An introduction to phonology**. London: Longman, 1989.
- KATUPHA, J. M. M. **Preliminary description of sentence structure in e-saaka dialect of e-Makhuwa**. Tese de Mestrado (não publicada). School of Oriental and African Studies. University of London, 1983.
- KATUPHA, J. M. M. **The grammar of Emakhuwa verbal extensions: An Investigation of the Role of the Extension Morphemes in the Derivational Verbal Morphology and in Grammatical Relations**. Tese de doutoramento (não publicada) SOAS. London: University of London, 1991.
- KIPARSKY, P. **Lexical morphology and phonology**. Linguistics in the Morning Calm. The Linguistics Society of Korea. Seoul, Hanshin Publishing Co, 1982.
- KIPARSKY, P. Some Consequences of Lexical Phonology. **Phonology Yearbook**. vol. 2. p.83-136, 1985.
- LANGA, D. **Reduplicação em Changana**. 69 p. Monografia (Licenciatura em Linguística) Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo: UEM, 2001.
- LANGA, D. **Morfofonologia do verbo em Changana**. Coleção: As Nossas Línguas. Maputo: Centro de Estudos Africanos. Universidade Eduardo Mondlane, 2013.
- LIPHOLA, M. M. **As Línguas Bantu de Moçambique: uma pequena abordagem do ponto de vista sócio-linguístico**. São Paulo: UNICAMP, 1988.
- NGUNGA, A. **A Lexical phonology and morphology of the Ciyao Verb Stem**. Berkeley: UMI, 1997.
- NGUNGA, A. **Phonology and morphology of the Ciyao Verb**. California: CSLI Publications. Leland Stanford University. 2000.
- NGUNGA, A. **Elementos da Gramática da Língua Yao**. Maputo: Imprensa Universitária, 2002.
- NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

NGUNGA, A. & Faquir, O. (Org.) **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário**. Maputo: CEA/UEM, 2011.

RAZÃO, J. J. **Implicações sintáticas da co-ocorrência das extensões causativa e passiva em Ciwutee**. 80 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras e Ciências Sociais Universidade Eduardo Mondlane, Maputo. 2017.

SITOE, B. **Dicionário de Changana-Português**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1996.

SITOE, B. **Verbs of motion in Changana**. Lieden: CNWS-Leiden University, 2001.

Recebido em: 05/04/2019

Aprovado em: 30/06/2019



ISSN: 2595-5713

Vol. 2 | N°. 3 | Ano 2019

**Policarpo Camilo S. Matiquite**

# ENSINO SUPERIOR E PESQUISA CIENTÍFICA EM MOÇAMBIQUE

HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH IN  
MOZAMBIQUE

---

**RESUMO:** Descreve a formalização da educação moçambicana no período pós-independência e apresenta alguns aspectos que contribuíram para o estabelecimento do ensino superior e desenvolvimento de pesquisa no país. O Sistema Nacional de Educação, introduzido em 1983, pela Lei nº 4/83, constituiu transição da educação colonial. Mas, mesmo assim, foram identificadas fragilidades na educação moçambicana. Em 1992, para atualizar e melhorar a lei anterior foi aprovada a Lei nº 6/92, que preconizava a formação de cientistas para assegurar o desenvolvimento da investigação científica moçambicana. Das várias instituições de ensino superior que surgiram a coberto da nova lei a Universidade Eduardo Mondlane é a mais antiga e a que mais desempenho tem na pesquisa científica. A pesquisa científica moçambicana é considerada fraca, tendo em conta o número de publicações existentes e revistas científicas indexadas nas grandes bases de dados internacionais.

**Palavras-Chave:** Educação; Pesquisa científica; Ensino superior; Moçambique.

---

**ABSTRACT:** It describes the Mozambican education and its formalization in post-independence period. Presents as well, some aspects that contributed to the establishment of higher education and research development in the country. The National Education System, introduced in 1983 by Law No. 4/83, constituted a transition from colonial education. But even so, weaknesses were identified in Mozambican education. In 1992, to update and improve the previous law, Law 6/92 was approved, which called for the formation of scientists to ensure the development of Mozambican scientific research. Of the various higher education institutions that emerged under the new law, Eduardo Mondlane University is the oldest and most performing in scientific research. Mozambican scientific research is considered weak, given the number of existing publications and scientific journals indexed in major international databases.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

**Key words:** Education; Scientific Research; Higher Education; Mozambique.



# ENSINO SUPERIOR E PESQUISA CIENTÍFICA EM MOÇAMBIQUE

Policarpo Camilo Silvestre Matiquite <sup>1</sup>

## Introdução

Em todas as sociedades, a educação é o pilar mais importante no desenvolvimento e capacitação do homem para enfrentar os desafios da vida. Sabe-se que a educação sempre é preparada dentro de uma ideologia que não deve se distanciar da cultura de povo. O distanciamento desta ligação pode provocar danos sérios na estrutura social. Este estudo tem com o objetivo descrever o início de educação superior formal e institucionalizada até ao surgimento de instituições de pesquisa e de ensino em Moçambique. Apresenta a institucionalização da pesquisa científica moçambicana e apresenta uma breve história do surgimento de instituições de pesquisa.

Moçambique país que por muitas décadas era província ultramarina de Portugal. O país conquistou a sua independência via luta armada que culminou com a proclamação da República em 1975. Atualmente, Moçambique luta para fortalecer a sua identidade apostando entre outras áreas de desenvolvimento na educação como o caminho para mudança e desenvolvimento do país. Desde 1975 até aos tempos atuais, a educação em Moçambique conheceu várias mudanças acompanhando as diferentes fases da evolução social e cultural que o país ia travessando.

É importante apontar os retrocessos e avanços que ocorreram ao longo destas quatro décadas de independência. Por exemplo, Moçambique ainda possui índice de analfabetismo de 44,9% segundo o INE (2016)<sup>2</sup>. Número de Instituições de ensino superior aumentaram, tal como veremos mais adiante, mas a qualidade tanto nas instituições privadas quanto as públicas deixa a desejar. As universidades sentem falta de apoio financeiro para que realmente atuem de forma qualitativa e que possa subir no ranking das melhores universidades do mundo. A falta de infraestruturas (bibliotecas, laboratórios, campi, espaços atividades culturais) professores qualificados e projetos pedagógicos que realmente dão ênfase a uma educação afrocentrista trazendo ao debate os reais problemas de África e de Moçambique em especial.

---

<sup>1</sup> Documentalista e Bibliotecário Sênior da Universidade Eduardo. É pesquisador em organização, representação e mediação da informação e do conhecimento, com enfoque para publicação científica. Tem doutorado em ciência da informação pela Universidade Federal de Santa Catarina e tem mestrado em Ciência de Informação e Biblioteconomia na Universidade de Western Cape em Cape Town, África do Sul. Atualmente é docente na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique).

<sup>2</sup> **Relatório anual.** Governo de Moçambique, 2016. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anuario/nacionais/anuario-estatistico-2016/view>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

## Breves antecedentes

Antes da independência nacional a educação em Moçambique estava ao cargo de Portugal e o acesso era segregado a elites. A luta de libertação nacional que começou em 1964 permitiu a criação de zonas libertadas<sup>3</sup> onde a educação era direito para todos. Para maior controle e organização de pessoas e bens, nas zonas libertadas, eram criadas aldeias comunais<sup>4</sup> onde se ensinavam as pessoas os valores de uma sociedade nova e as razões da luta; alguns desses valores eram a liberdade e o acesso livre a educação. Para uma transição efetiva da educação colonial para moçambicana, aprovou-se em 1983 a Lei nº 4/83 de 23 de Março 1983 que estabelece do Sistema Nacional de Educação<sup>5</sup>. Este ato conferiu ponto de partida para nova uma nova era na educação no país, apesar de passar oito anos depois da independência nacional, mas, isso legalizou a educação moçambicana e transformou o sistema educacional colonial para educação formal em Moçambique independente.

Deste modo o ensino ou educação em Moçambique passou a enquadrar-se nos princípios que nortearam os objetivos da luta de libertação nacional e pela independência de Moçambique. De acordo com esta lei, educação, significava ir à escola em busca do conhecimento para descobrir a natureza e todos os seus segredos de modo a ajudar a organizar a sociedade; a educação, significava ainda utensílio soluções dos problemas do dia a dia na vida da comunidade. De salientar que a sociedade estava organizada em pequenos grupos e aldeias chamadas “Aldeias Comunais”. Nas Aldeias Comunais, todo o cidadão tinha sua tarefa concreta; mas a do professor era coadjuvado por todos os adultos da aldeia, fazendo com que todos se envolvessem com a educação de seus filhos ou educandos e no horário pós-laboral, esses adultos participavam da escolarização em programas denominados alfabetização (TAIMO 2010).

Em 1992 ano em que se aprovou a primeira constituição da república de Moçambique, foi revogada Lei nº 4/83 pela aprovação da Lei nº 6/92, que, de entre várias coisas adicionadas e atualizadas da Lei de 1983, a formação de cientistas e especialistas altamente qualificados que podiam permitir o desenvolvimento da investigação científica e da pesquisa científica em Moçambique, foi uma das mais notáveis modificações desta lei. Por isso, a institucionalização da pesquisa científica em Moçambique, começa a ser notável a partir destes 1992.

## Pesquisa científica em Moçambique e sua institucionalização

---

<sup>3</sup> Zonas Libertadas: territórios fora da administração portuguesa controlados pelo partido FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). A FRELIMO foi o partido que lutou contra o colonialismo português.

<sup>4</sup> Aldeias comunais: primeiros bairros administrados pela FRELIMO enquanto iam sendo conquistados das mãos dos colonos.

<sup>5</sup> **Lei n. 4/83, de 23 de março.** Aprova o Sistema Nacional de Educação e a respectiva estratégia de implementação. In: Boletim da República, Maputo, I série, n. 12, p.24 (13-21). Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1983.

O desenvolvimento de um país depende do investimento que se dá na pesquisa científica e sua comunicação. Por isso a aprovação da Lei nº 6/92 da educação moçambicana que privilegia a pesquisa científica, é um bom passo para o desenvolvimento econômico e social do país. De acordo com Burke (2003), pesquisa científica implica, dentre outras atividades, fortalecer as instituições de pesquisas científicas sejam elas universidades, centros de pesquisa, institutos, escolas superiores e centros educacionais, etc. Desse modo, mapear instituições de ensino superior é fundamental para estudar a produção científica de um país, pois permite verificar a contribuição institucional da pesquisa científica e avaliar a sua comunicação.

A qualidade da pesquisa científica moçambicana depende da capacidade institucional estabelecida e da qualidade de educação formal nos níveis de instrução primário ao pré-universitário. Deste modo, não é suficiente definir políticas e aprovar legislação sem criar capacidade nas instituições de educação de base e as de pesquisa. Mesma percepção é partilhada por Ziman (1996):

Desse ponto, passamos naturalmente a investigar o lugar da ciência na sociedade em geral tentando esclarecer questões práticas: [...], a organização das instituições. Sem dúvida é de grande valor entender como a ciência é feita e pesar o papel social do cientista e de suas instituições. (ZIMAN, 1996, p. 14).

Marenco (2015) aponta para necessidade de manter a ligação entre universidades e sociedade, para estimular a pesquisa e a produção científica, integrando membros da comunidade e da universidade. Esta ligação é denominada extensão universitária, que proporciona à comunidade conhecer os resultados das pesquisas que a universidade desenvolve. Por meio da extensão universitária se estabelece o fomento para a pesquisa na comunidade e registra a cultura, e atitude de desenvolvimento da pesquisa científica e da publicação dos resultados dessas pesquisas. Como o que acontecia nas Aldeias Comuns em que a educação era para resolver algum problema pontual da comunidade, na pesquisa científica a extensão universitária vem responder as necessidades das comunidades estudando um problema específico.

As universidades são sempre constituídas por três pilares, que autores como Taimo (2010) e Marenco (2015) chegam a chamar de pilares indissociáveis da universidade: Ensino-aprendizagem/pesquisa/extensão. A pesquisa é o componente mais forte para o bem das universidades, por apoiar o processo do ensino, e apoiar a relação com a comunidade (extensão). Desta forma,

O avanço da pesquisa científica nas universidades permite ampliar e melhorar os programas de avaliação da mesma instituição [...] com a extensão universitária são realizados estudos em conjunto com a sociedade para o progresso da produção social e científica, com a comunidade científica e seus membros de audiência. Por essa razão os estudos sobre a comunicação científica no contexto

acadêmico são uteis para estabelecer políticas e decisões para os governos e agências financiadoras da própria instituição. (MARENCO, 2015, p. 192, tradução nossa).

A pesquisa que se desenvolve nas universidades facilita e enriquece o processo de ensino e aprendizagem e consolida a integração social da ciência, permitindo aos membros da comunidade que adquiram treinamento e iniciação em pesquisa científica (TAIMO, 2010). Sendo assim,

[...] fazendo a caracterização do subsistema de educação superior, deixa claro que realiza a formação de profissionais técnicos e científicos com um alto grau de qualificação e um profundo conhecimento da realidade nacional e das leis do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, para participarem no desenvolvimento e defesa do País [...]. A lei traz um elemento fundamental na educação superior, a questão da ligação entre o ensino e pesquisa, assim como a dimensão da utilidade da pesquisa científica para o desenvolvimento do país. (TAIMO, 2010, p. 117).

No caso moçambicano é difícil indicar com exatidão qual das instituições foi pioneira em pesquisa científica no país, mas a literatura aponta que a Universidade Eduardo Mondlane (Doravante UEM), desde a sua criação, tem como missão: ensino, pesquisa e extensão e é a maior e a mais antiga universidade do país (TAIMO, 2010).

A UEM foi criada na era colonial, no ano de 1962, na então cidade de Lourenço Marques, atual cidade de Maputo e capital moçambicana. A UEM era denominada Estudos Gerais Universitários de Moçambique tendo passado à categoria de universidade em 1968, e se chamou Universidade Lourenço Marques. Neste período, Moçambique era uma província ultramarina de Portugal e, por isso, a universidade era administrada por normas portuguesas, no entanto, estava estruturada para incorporar não só o processo de ensino, mas também de pesquisa científica. Apesar disso, sendo ela a primeira instituição de ensino superior no país, assumiu um caráter de universidade nacional e, depois da independência de Moçambique, passou a se chamar Universidade Eduardo Mondlane (TAIMO, 2010).

As outras universidades públicas moçambicanas surgiram no período depois de (1975), com objetivo de reforçar a educação superior do País, aumentando áreas de conhecimento estudadas e expandindo o ensino superior para outras regiões. Mas, devido às fragilidades de um país recém-independente, o componente de pesquisa e extensão não foi observado nas novas universidades. A Universidade Pedagógica, por exemplo, criada dez anos depois da independência (em 1985) tinha como missão a formação de professores para cobrir a educação básica (ensino primário e secundário) nacional. De acordo com Massarani e Lima (2012) foi criado em Moçambique pela primeira vez o Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia no ano de 2000, como resultado da necessidade de reorganizar o setor de ensino superior e garantir a expansão do País. Até então o setor de ensino superior era gerido por uma direção do Ministério de Educação. Este

novo Ministério orientava que o ensino superior deveria incluir na sua estrutura de funcionamento o componente de pesquisa e extensão.

Neste caso, a Universidade de Lúrio (UniLurio) e Universidade de Zambeze (UniZambeze) criadas nos anos 2005 e 2006 respectivamente, já incluem como parte de sua missão ensino, pesquisa e extensão. Estas foram criadas para responder a demanda pelo ensino superior nas regiões norte e centro do país respectivamente. As demais instituições de ensino superior são especificamente direcionadas a determinada área de atuação, como por exemplo, o Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA), criado em 2003, que está destinado à formação de agentes de saúde para cobrir as unidades de saúde públicas do País, ou a Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN), criada em 2004 para formação de técnicos navais, ou ainda os institutos politécnicos, que oferece cursos profissionalizantes adaptados à realidade regional, etc.

De acordo com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP 2017), Moçambique possui 18 universidades públicas (Tabela 1) e 31 privadas (Tabela 2), sendo que destas, a UEM é a mais bem posicionada no patamar das melhores universidades do País, apesar de estar na posição 3.125 do *ranking* mundial (Tabela 3). Maria (2013) conceitua universidades como organismos que institucionalizam a ciência e contribuem para o reconhecimento social da mesma. É nas universidades que começa o exercício da atividade científica e se formam cientistas. Das instituições de ensino superior em Moçambique, as universidades participam do processo de difusão e estabelecimento de atividade científica no País, sendo que para além do ensino, as universidades públicas moçambicanas também têm como missão a pesquisa e extensão (TAIMO, 2010).

Para Maria (2013), os jovens cientistas começam a se envolver mais com pesquisa científica e se dedicam ao trabalho de pesquisa em período integral nas universidades e, isso possibilita que tenham mais capacidade se tornarem bons pesquisadores, por isso, as universidades têm também um papel social na formação de pesquisadores e na educação técnico profissional dos jovens. As instituições sociais que mais dão corpo à ciência são as universidades, os centros de pesquisa, os laboratórios, dentre outras. Quanto aos atores, destacam-se os investigadores de tempo integral, os académicos (por relação intrínseca com a sua ocupação devem agir como “cientistas”) e um grande número de profissionais que devem fazer recurso aos seus resultados para a sua prática laboral habitual, como é o caso dos médicos. Esses atores e instituições devem fazer uma advocacia junto dos poderes que detém capacidade financeira, para proverem os recursos necessários à produção, divulgação e aplicação do conhecimento científico (MARIA, 2013, p. 68).

Neste caso, espera-se que jovens moçambicanos, por meio da extensão universitária em universidades do país, estejam envolvidos com pesquisa e publicação científica. Como indicado

anteriormente, na Tabela 1 é listada as instituições de ensino superior públicas e, na Tabela 2 instituições de ensino superior privado, e mais a adiante no Quadro 1 é listado 23 entidades públicas, sendo estes, institutos e centros de pesquisa científica reconhecidos pelo Ministério de Ciência e Tecnologia Ensino Superior e Técnico Profissional. Em ambas as Tabelas, as universidades aparecem em menor número, mas o corpo de instituições de ensino superior ganha notoriedade com os institutos e escolas de nível superior que colaboram com a formação superior do País.

**Tabela 1- Instituições públicas de ensino superior**

Num.	Instituição	Sigla	Ano de Criação
1	Universidade Eduardo Mondlane	UEM	1962
2	Universidade Pedagógica	UP	1985
3	Instituto Superior de Relações Internacionais	ISRI	1986
4	Academia de Ciências Policiais	ACIPOL	1999
5	Academia Militar	AM	2003
6	Instituto Superior de Ciências de Saúde	ISCISA	2003
7	Escola Superior de Ciências Náuticas	ESCN	2004
8	Instituto Superior da Administração Pública	ISAP	2005
9	Instituto Superior Politécnico de Gaza	ISPG	2005
10	Instituto Superior Politécnico de Manica	ISPM	2005
11	Instituto Superior Politécnico de Tete	ISPT	2005
12	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique	ISCAM	2005
13	Universidade Lúrio	UniLúrio	2006
14	Universidade Zambeze	UniZambeze	2006
15	Instituto Superior de Artes e Cultura	ISArC	2008
16	Instituto Superior Politécnico de Songo	ISPS	2008
17	Escola Superior de Jornalismo	ESJ	2008
18	Instituto Superior de Estudos de Defesa, Armando Emilio Guebuza	ISEDEF	2011

Fonte: Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (2017).

Diferentemente das instituições públicas, que foram criadas no tempo colonial e passaram para Estado moçambicano após a independência, por meio das nacionalizações<sup>6</sup>, as instituições privadas começaram a ser criadas a partir do ano de 1995, pois neste ano se introduz uma mudança na legislação moçambicana, permitindo a introdução no país de instituições de ensino superior privado. As primeiras instituições de ensino superior privadas foram criadas em 1995, nomeadamente o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM), e no ano seguinte (1996) o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM). (TAIMO, 2010, p. 146).

<sup>6</sup> Processo que ocorreu em Moçambique que consistiu em converter todos os bens colônias para o Estado desde o período a seguir a independência.

**Tabela 2 - Instituições privadas de ensino superior**

Num.	Instituição	Sigla	Ano de Criação
1	Universidade Católica de Moçambique	UCM	1995
2	Universidade Politécnica	POLITÉCNICA	1995
3	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique	ISCTEM	1996
4	Universidade Mussa Bin-Bique	UMB	1998
5	Instituto Superior de Transportes e Comunicações	ISUTC	1999
6	Universidade Técnica de Moçambique	UDM	2002
7	Escola Superior de Economia e Gestão	ESEG	2004
8	Universidade Jean Piaget	UJM	2004
9	Universidade São Tomás de Moçambique	USTM	2004
10	Instituto Superior Cristão	ISC	2005
11	Instituto Superior de Educação e Tecnologia	ISSET	2005
12	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência	INSCIF	2005
13	Instituto Superior Dom Bosco	ISDB	2006
14	Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique	ISCIM	2008
15	Instituto Superior de Tecnologia e Gestão	ISTEG	2008
16	Instituto Superior Maria Mãe África	ISMA	2008
17	Instituto Superior Monitor	ISM	2008
18	Instituto Superior de Ciência e Gestão	INSCIG	2009
19	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande	ISCTAC	2009
20	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças	IGESCOF	2009
21	Instituto Superior de Gestão de Negócios	ISGN	2011
22	Universidade Adventista de Moçambique	UAM	2011
23	Universidade Nachingwea	UNA	2011
24	Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local	ISEDEL	2012
25	Instituto Superior Mutasa	ISMU	2012
26	Escola Superior de Gestão Corporativa e Social	ESGCS	2013
27	Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação	ISG	2013
28	Instituto Superior de Ensino à Distância	ISEAD	2014
29	Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância	ISCED	2014
30	Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza-Muthini	ISGE-GM	2014
31	Universidade Metodista Unida de Moçambique	UMUM	2014

Fonte: Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (2017).

A Universidade Eduardo Mondlane é a melhor do País, pois tendo sido a primeira universidade criada beneficiou-se de muitos investimentos: treinamento do seu pessoal docente e técnico administrativo, melhorias do quadro institucional de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, pesquisa e extensão (TAIMO, 2010), está na posição 3.125 do *ranking mundial* (Tabela 3).

**Tabela 3 - Ranking das universidades Moçambicanas**

Ranking Moçamb.	Ranking Mundial	Universidade	Ranking de presença	Ranking de Impacto	Ranking de Excelência
1	3125	Universidade Eduardo Mondlane	6499	4791	2564

2	5863	Universidade Pedagógica	6830	7629	4421
3	7524	Universidade Católica de Moçambique	2361	13779	4421
4	11202	Universidade Lúrio	9451	9676	5414
5	13666	Instituto superior de relações internacionais	21971	10013	5414
6	18765	Universidade São Tomás de Moçambique	17793	18301	5414
7	19832	Universidade Politécnica	21397	18744	5414
8	19918	Instituto superior de ciência e tecnologia	20502	19168	5414
9	21142	Instituto superior de ciências de saúde	21837	21645	4421

Fonte: Elaborado a partir do *Ranking Web Universities* (2018).

A institucionalização da ciência não se resume a instituições de ensino superior no país, mas também em outras instituições que desenvolvem pesquisa, sem envolver o ensino. O Ministério de Ciência e Tecnologia Ensino Superior Técnico Profissional (2017), aponta que 23 instituições de pesquisas moçambicanas oficialmente reconhecidas.

Merton (2013) aponta que a ciência tem uma relação forte com as instituições de pesquisa científica, os pesquisadores congregam valores de conduta de suas instituições e a pesquisa é orientada para as regras e normas institucionais. Portanto, é fundamental conhecer as instituições de um país para estudar a comunicação científica desse país. Merton (2013) também chama a atenção para a influência das instituições no desenvolvimento, econômico e social. Isso traz a ideia de que a capacidade das instituições condiciona o desempenho dos pesquisadores para atuar na produção da ciência. O Quadro 1 mostra a lista de instituições públicas que o Ministério de Ciência e Tecnologia Ensino Superior e Técnico Profissional tem reconhecimento.

**Quadro 1 - Listas de instituições de pesquisa moçambicanas**

	Nome	Sigla	Foco de pesquisa
1	Arquivo Histórico de Moçambique	AHM	História/sociologia
2	Centro de Estudos Africanos	CEA	Sociocultural e Emigração
3	Centro de Estudos de Políticas Educativas	CEPE	Educação
4	Centro de Experimentação Florestal	CEF	Florestas e vegetação
5	Centro de Formação Jurídica e Judiciária	CFJJ	Jurídicos e Judiciais
6	Centro de Investigação em Saúde da Manhica	CISM	Saúde
7	Centro de Pesquisa Konrad Adenewar	CEPKD	Política e Democracia
8	Centro Nacional de Cartografia e Teledeteção		Cartografia
9	Centro Regional de Desenvolvimento da Saúde	CRDS	Saúde
10	Fundo Nacional de Investigação	FNI	Promoção à investigação
11	Instituto de Desenvolvimento de Pesca de Pequena Escala	IDPPE	Pesca
12	Instituto de Estudos Sociais e Económicos	IESA	Economia e sociedade



ENSINO SUPERIOR E PESQUISA CIENTÍFICA EM MOÇAMBIQUE

13	Instituto De Investigação Agronômica de Moçambique	IIAM	Agricultura
14	Instituto de Investigação Pesqueira	IIP	Pesca
15	Instituto de investigação sócio cultural	ARPAC	Sociocultural
16	Instituto Moçambicano de Assistência e Apoio à Pesquisa e Ensino em Saúde	MIHER	Pesquisa e ensino em Saúde
17	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação	INDE	Políticas de Educação
18	Instituto Nacional de Estatística	INE	Estatística
19	Instituto Nacional de Hidrografia e Navegação	INAHINA	Navegação
20	Instituto Nacional de Meteorologia	INAM	Meteorologia
21	Instituto Nacional de Petróleo	INP	Petróleo
22	Instituto Nacional de Saúde	INS	Saúde
23	Laboratório de Engenharia de Moçambique	LEM	Testagens

Fonte: Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional de Moçambique (2018).

Com a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia Ensino Superior e Técnico-Profissional (MCTESTP) o país ganha uma nova percepção da necessidade de definir claramente as políticas de ensino superior e reorganizar o setor de investigação científica no País (MASSARANI; LIMA, 2012).

[...] O Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (MCTESTP) é o órgão central do Aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objetivos, políticas e planos definidos pelo governo, dirige, planifica e coordena as atividades no âmbito da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional. Foi criado pelo Decreto Presidencial nº 1/2015, de 16 de janeiro. **Visão:** Formular políticas para o desenvolvimento integrado, articulado e qualitativo da Ciência e Tecnologia, dos Ensinos Superior e Técnico-Profissional, com vista à indução do crescimento e desenvolvimento socioeconómico de Moçambique. **Missão:** Promover a oferta de soluções científicas e tecnológicas aos cidadãos nas áreas estratégicas de desenvolvimento definidas nos programas do Governo de Moçambique, aliado à promoção do acesso, expansão e garantia de qualidade de ensino nos níveis de Ensino Técnico-Profissional e Superior em Moçambique (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO-PROFISSIONAL DE MOÇAMBIQUE, 2017)<sup>7</sup>.

A ciência é uma atividade que envolve vários segmentos da sociedade e é vista como patrimônio e instrumento de produção do saber universal (MERTON, 2013). Ao analisar as instituições moçambicanas de pesquisa e de ensino superior, pode-se compreender a capacidade institucional que o país tem para lidar com a pesquisa científica. Os programas de iniciação científica que o Governo considera, associados às atividades de extensão universitária que concorrem para o estabelecimento de uma cultura de pesquisa científica ou simplesmente cultura científica, constituem uma forma de incentivo à produção científica.

Estudar a cultura científica moçambicana significa verificar a estrutura existente para o

estabelecimento de pesquisa científica no país. Isso significa verificar a capacidade de produção de conhecimento científico aliado à publicação científica. Sendo cultura hábitos e costumes de indivíduos ou grupos de indivíduos (SANTOS; BAIARDI, 2007). Cultura científica significa refletir sobre as normas institucionais e hábitos e costumes do pesquisador; que reflitam sobre o hábito ou cultura de publicar a produção científica moçambicana.

No caso da produção do conhecimento, essa cultura englobaria não somente o conhecimento que produzisse resultados, mas, também, as tentativas de construir teorias alternativas de saber, novos modos de produzir conhecimento, a emergência de novas ciências e o ambiente no qual essas iniciativas se fazem presente (SANTOS; BAIARDI, 2007). Considera-se cultura científica ao conjunto de condições estruturais existentes em um determinado ambiente (comunidade, neste caso país), combinados ao comportamento de cientistas ou pessoas que fazem ciência, assim como, ao hábito e costumes de uma sociedade com relação aos processos de produção e difusão do conhecimento científico (SANTOS; BAIARDI, 2007).

Apesar de não ser analisada com profundidade neste estudo, a atitude de cientistas ou pesquisadores moçambicanos é fundamental, pois determina a cultura científica de Moçambique que é adquirida e cultivada pelos pesquisadores do País desde a educação básica e se exterioriza na comunicação da pesquisa científica. Esta atitude deve passar de pesquisador ao comportamento coletivo e institucional que contribui para atividade científica (TAIMO, 2010). Portanto, a qualidade e quantidade de divulgação científica de um território dependem da cultura científica estabelecida nesse território, a partir capacidade de suas instituições e de habilidades de seus pesquisadores para produzir e divulgar publicações de qualidade.

[...] já acontece em várias partes do país, o que é ótimo, com um grande envolvimento não só das instituições acadêmicas e de pesquisa e das escolas, mas também das empresas. Iniciamos alguns movimentos para a formação de jornalistas na área de jornalismo científico, e atualmente alguns de nossos meios de comunicação têm páginas ou programas específicos para a divulgação científica (MASSARANI; LIMA 2012, p. 538).

A pesquisa científica ainda é considerada uma aliada fundamental para o combate à pobreza à para alavancar o desenvolvimento econômico de Moçambique, por isso, o Governo moçambicano tem apostado em capacitar as suas instituições de pesquisa. E, no âmbito de cooperação internacional, são disponibilizadas bolsas de estudos para moçambicanos cursarem mestrados e doutorados (MINISTÉRIO DE PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE

---

<sup>7</sup> **Governo de Moçambique.** Maputo, 2017. Disponível em: <<http://www.mctestp.gov.mz/?q=content/institui%C3%A7%C3%B5es-de-investiga%C3%A7%C3%A3o-0>>. Acesso em: 10 maio 2016.

MOÇAMBIQUE, 2014)<sup>8</sup>.

A estratégia de ciência, tecnologia e inovação em Moçambique, tem por objetivo o estabelecimento de um quadro conducente à realização dos objetivos estratégicos e programas que promovam o desenvolvimento de um sistema articulado de ciência, tecnologia e inovação. Desta forma, pretende-se que a ciência e a tecnologia contribuam de modo visível para a redução da pobreza, para o crescimento económico e melhoria de vida dos moçambicanos. Assim, a Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação de Moçambique fundamenta-se nessa visão (MINISTÉRIO DE PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE MOÇAMBIQUE, 2014, p. XI)<sup>9</sup>.

A escassez de recurso para apoiar o processo de pesquisa científica, vem diminuindo significativamente nos últimos tempos com a criação de telecentros, centros multimídia comunitários e bibliotecas provinciais e municipais, equipadas com acervo bibliográfico e alguns equipamentos que permitam desenvolver pesquisas básicas (MINISTÉRIO DE PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE MOÇAMBIQUE, 2014).<sup>10</sup> O documento “Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação de Moçambique (2015-2035)” fundamenta-se na seguinte visão: todos os Moçambicanos têm o direito ao acesso e equidade na disponibilidade do uso da ciência, tecnologia, inovação e tecnologias de informação e comunicação com vista a acelerar o processo de criação de riqueza, da erradicação da pobreza, e, deste modo, acelerar a melhoria da sua qualidade de vida.

Os esforços do Governo moçambicano em difundir a ciência e tecnologia no País vêm sendo demonstrado por meio da criação de capacidade institucional, associada à emergência de novas universidades, apostando na extensão universitária que é voltada para iniciação científica, e permite ao estabelecimento da cultura científica no País. Esta iniciação científica é vista como parte da cultura científica, pois constitui um hábito que vai nortear a vida do pesquisador e também melhorar a atuação do dia a dia da comunidade (SANTOS; BAIARDI, 2007). Deste modo, constituirá cultura científica moçambicana o capital institucional do País para desempenhar a atividade científica combinada ao entusiasmo dos pesquisadores moçambicanos no que concerne à pesquisa científica e posterior publicação de resultados desta.

Merton (2013), ao reiterar que a atividade científica é sustentada pela capacitação de instituições para operar com pesquisa científica, ajuda a fundamentar o que se verifica em Moçambique: um esforço do governo em capacitar as instituições do país, estabelecendo um capital ci-

---

<sup>8</sup> **Estratégia do governo de Moçambique (2015-2035)**. República de Moçambique, Maputo, 2014. Disponível em: <<http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/moz147210.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

<sup>9</sup> idem

<sup>10</sup> idem

entífico que promove uma cultura de pesquisa e de publicação no País. E isso é demonstrado pelo esforço em criação de revistas científicas que cada instituição de pesquisa possui.

### Notas finais

O resultado de uma boa educação em uma sociedade pode se medir pela qualidade de instituições de ensino, universidades e centros de pesquisa que se dediquem a pesquisa científica para responder aos problemas existentes nessa sociedade. As universidades públicas que se inspiraram na UEM, associaram ao processo de ensino e aprendizagem, a extensão universitária dirigindo suas pesquisas para responder á problemas da comunidade onde estiver inserida, isso, pode de alguma diminuir a ânsia por publicar a pesquisa, pois esta é aplicada localmente. Por seu turno, as universidades privadas, conduzem a vida de universidades em função ás diretrizes de seus acionistas, perigando assim a divulgação de pesquisa científica. Em geral, tanto nas universidades públicas como nas privadas, os cursos de pós-graduação são exíguos e isso de algum modo a reflete na quantidade e qualidade de pesquisa científica divulgada por instituições de ensino superior moçambicanas.

Em Moçambique, o surgimento massivo de universidades foi notabilizou se na primeira década de 2000 com a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional de Moçambique. Antes, a Universidade Eduardo Mondlane a mais antiga universidade do país como anteriormente se descreve, sempre liderou a pesquisa no país em parceria com outros institutos. A passagem da Universidade de Lourenço Marques para Universidade Eduardo Mondlane se deu no período pós-independência em que as políticas definidas na altura para esta universidade visavam resolver os problemas da comunidade, massificar o ensino superior aos moçambicanos, formar técnicos competentes para alavancar o desenvolvimento do país.

Após a aprovação da Lei nº 6/92 surgiram vários decretos que preconizavam melhorias de ensino, e, cada ciclo de governação a era editado um decreto sobre educação. As sucessivas mudanças de currículo acadêmico no ensino primário e secundário trouxeram fragilidades que hoje se notam na qualidade dos graduados da maior parte das universidades no país. Consequentemente a pesquisa e extensão universitária baixou. Neste momento a pesquisa científica moçambicana é considera fraca, tendo em conta o número de publicações existentes e revistas científicas indexadas nas grandes bases de dados internacionais. O início da educação formal em Moçambique se dá com a aprovação da Lei nº 4/83 e a revogação desta pela Lei nº 6/92 e a criação do Ministério de Ensino Superior<sup>11</sup> no ano de 2000 mostra a institucionalização da educação

---

<sup>11</sup> Lei n. 6/92, de 6 de maio. Aprova o reajuste do Sistema Nacional de Educação. In: Boletim da República, Maputo, I série, n. 19, Maputo, p.104 (8-13), 1992.

formal e a sua evolução ilustrada pelo surgimento de instituições de pesquisa e de ensino superior em Moçambique. Assim, foi possível alcançar os objetivos deste estudo com a descrição histórica da educação moçambicana e a emergência da pesquisa científica e sua publicação.

O ensino superior em Moçambique tem grandes desafios porque devem refletir bastante na qualidade. Os objetivos do ensino superior na atualidade são diferentes daqueles que haviam sido traçados anos após independência. Em 1975 apenas havia uma só universidade e hoje temos tantas outras públicas e privadas. Agora é momento de refletir sobre a qualidade de ensino, de pesquisa e de extensão dessas instituições. É importante olhar para a qualidade de recursos humanos e das infraestruturas. Um analfabeto funcional vindo do ensino superior provoca retrocesso na vida da sociedade. O desenvolvimento de Moçambique depende em grande escala da qualidade dos quadros formados pelas universidades. Por isso o Ministério de tutela deve de certo modo vigiar, controlar, supervisionar e garantir que todas essas instituições apresentem à sociedade uma qualidade competitiva de profissionais.

## REFERÊNCIAS

BURKE, P. **Uma história social para o conhecimento: de Gutemberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MARENCO, E.M. T. La producción científica de la unan-managua representado en la web of science (2004-septiembre 2014). **Ágora**, Florianópolis, v. 25, n.50, p. 191-220, 2015.

MARIA, P. de C. Ciência, modernidade e pós-modernidade. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 12, p. 64-75, 2013.

MASSARANI, L.; LIMA, L. Brasil-Moçambique, laços na política científica. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 533-540, abr./jun. 2012.

MERTON, R. K. **Ensaio de sociologia da ciência**. São Paulo: Editora 34, 2013.

SANTOS, A. V. dos; BAIARD, A. **Cultura científica, seu papel no desenvolvimento da ciência e da atividade inovativa e seu fomento na periferia da ciência**. III ENECULT, Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 23 a 25 maio 2007. Anais. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil, 2007.

TAIMO, J. U. **Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão**. 2010. 229f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

ZIMAN, J. **Conhecimento confiável: uma exploração dos fundamentos para crença da ciência**. Campinas: Papirus, 1996.

Recebido em: 03/02/2019

Aprovado em: 20/06/2019



ISSN: 2595-5713

Vol. 2 | Nº. 3 | Ano 2019

**Fiel Orlando Matsinhe**

# O COMBATE A CORRUPÇÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: O CASO DOS SERVIÇOS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DA VILA DE MARRACUENE (MAPUTO - PROVÍNCIA)

FIGHTING CORRUPTION IN PUBLIC INSTITUTIONS: THE CASE OF DISTRICT SERVICES IN EDUCATION, YOUTH AND MARRACUENE VILLAGE TECHNOLOGY (MAPUTO - PROVINCE)

**RESUMO:** O presente trabalho versa sobre O Combate à Corrupção nas Instituições Públicas: Caso de Estudo Serviços Distrital Educação, Juventude e Tecnologia da Vila de Marracuene período entre 2014 a 2018. A implementação dos (Plano Quinquenal do Governo, assim como aprovação da lei Anti corrupção), foram introduzidas reformas econômicas e políticas, bem como a redefinição do papel do Estado na gestão da coisa pública. É nesse prisma de análise, que na presente pesquisa terá como objetivo geral verificar a implementação do programa do combate à corrupção e cultura de prestação de contas nas instituições públicas. Portanto, a relevância da pesquisa é despertar aos tomadores de decisão a necessidade da cultura de prestação de contas, num momento em que o governo de Moçambique definiu estratégias que visam alcançar o desenvolvimento socioeconômico e sustentável. Para a materialização da pesquisa foram usadas os métodos e técnicas de pesquisa como observação direta, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas.

**Palavras-Chave:** Combate a Corrupção; SDEJT; Instituições Públicas.

**ABSTRACT:** The present work deals with The Fight against Corruption in Public Institutions: Case Study District Services Education, Youth and Technology of the village of Marracuene between 2014 to 2018. The implementation of the Five Year Plan of Government, as well as approval of the Anti-Corruption Act), economic and political reforms were introduced, as was the redefinition of the State's role in the management of public affairs. It is in this prism of analysis, that in the present research will have as a general objective to verify the implementation of the anti-corruption program and culture of accountability in public institutions. Therefore, the relevance of the research is to awaken to the decision makers the need for a culture of accountability, at a time when the Mozambican government has defined strategies that aim to achieve socioeconomic and sustainable development. For the materialization of the research were used the methods and techniques of research such as direct observation, documentary research, semi-structured interviews.

**Key words:** Combating Corruption; SDEJT; Public Institutions.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

## O COMBATE A CORRUPÇÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: O CASO DOS SERVIÇOS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DA VILA DE MARRACUENE (MAPUTO - PROVÍNCIA)

Fiel Orlando Matsinhe<sup>1</sup>

Segundo o Relatório divulgado pelo Centro de Integridade Pública- CIP (2013) nos últimos anos, “Moçambique tem reduzido a sua reputação por causa da corrupção que percorre todos os sectores da sociedade e pelo fato de ser uma realidade dramática, tendo levado os parceiros a endurecerem sua linguagem visando uma maior pressão sobre governantes” CIP (2013, p. 6). De acordo com Mosse (2006, p.8), o combate à corrupção em Moçambique teve início em 1975, com a conquista da independência, a pequena corrupção era uma das práticas mais frequentes no aparelho do Estado, e os meios de comunicação social, como a **Revista Tempo**, traziam nas suas páginas cartas de leitores denunciando abusos de todo o tipo na função pública.

Segundo Cortez (2005, p.7) “a transição democrática em Moçambique e o estabelecimento de uma nova ordem política e econômica deu maior visibilidade às práticas corruptas no seio do sector público e na sociedade no geral, na medida em que, após a independência o modelo de economia vigente não tolerava as manifestações destas práticas”. Estes argumentos são reforçados por Hanlon (2002) ao afirmar que a redefinição do papel do Estado provocou cortes nos gastos públicos, como é o caso dos salários dos funcionários, o que acabou tornando-se numa das diversas causas que abriu espaços para a busca desenfreada de outras formas de rendimento, trazendo os ingredientes necessários para aparecimento e o firmamento de práticas corruptas no sector público e mesmo na sociedade em geral. E ainda agravado ao fato de uma economia de mercado, surgimento de muitas empresas privadas, elevado nível de consumo da sociedade, o baixo salário do sector público comparado com o privado, fatores que foram condicionando o incremento da corrupção na função pública. Assim, aos poucos foi-se assistindo o aumento gradual da corrupção no sector público, com mais notabilidade nas instituições que pelo caráter das atividades que exercem encontram-se em permanente contacto com o público. Segundo Senete (2011, p.7):

Em Moçambique, nos últimos 20 anos a corrupção foi se espalhando e agora atinge praticamente todos os sectores, função e nível de governação. A escala e o âmbito da corrupção em Moçambique têm atingido níveis alarmantes e, potencialmente, representa um risco para o governo nascente no país democrático. A corrupção é tão endémica que se tornou normal para os cidadãos e empresá-

---

<sup>1</sup> Mestre em Administração Pública e Desenvolvimento pela Universidade Joaquim Alberto Chissano e doutorando em Finanças na Suiss Management Centre University (Suíça). É docente e chefe do departamento pedagógico no Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza-Muthini (Maputo-Moçambique).

rios, que toleram a fim de fazer as coisas e ter acesso a serviços públicos básicos.

De acordo com o IESE (2013), corrupção em Moçambique é amplamente sintomática da falta de freios e contrapesos entre os três ramos da transparência do governo, limitado e acesso à informação, responsabilização mínima dos funcionários eleitos, e uma cultura de impunidade onde a corrupção persiste porque é visto como de baixo risco, atividade grande recompensa. Infelizmente, por causa dos efeitos corrosivos da corrupção sobre a transparência, responsabilidade e credibilidade do governo, se não for controlada, ela irá inevitavelmente corroer a legitimidade dos funcionários eleitos e enfraquecer ainda mais os valores democráticos e de participação na formulação de políticas, a eficácia das instituições públicas, e do Estado de lei.

De acordo com o CIP (2009), algumas das reformas necessárias para se iniciar o controlo da corrupção em Moçambique são anteriores ao PARPA II. Elas implicaram o reforço do papel das entidades de *oversight*, tais como a Comissão do Plano e Orçamento (da Assembleia da República), o Tribunal Administrativo (TA) e a Inspeção Geral de Finanças (IGF), e a formulação e implementação de uma política anticorrupção. O pressuposto é que estas reformas, se bem implementadas, podem melhorar o clima de investimentos e garantir que os pobres se beneficiem melhor do crescimento econômico. Estas leis abordam o conflito de interesse nos níveis mais altos da governação. A lei proíbe o envolvimento de altos funcionários do Estado em atividades remuneradas dentro das suas áreas de responsabilidade; também estabelece a declaração de bens e fontes de rendimento.

A alínea d) do artigo 2 da Lei 4/90, estabelece que os dirigentes superiores do Estado “não devem utilizar a influência ou poder conferido pelo cargo para obter vantagens pessoais, proporcionar ou conseguir favores e benefícios indevidos a terceiros”. O artigo 3 da mesma lei estabelece a obrigatoriedade de os dirigentes “declararem os seus activos patrimoniais, passivos, cargos sociais que exercem ou exerceram em empresas privadas e públicas, indicação de rendimento complementar bruto, para efeitos de dedução fiscal, declaração de património dos cônjuges, actualização anual do património activo”. O nº5 deste artigo estabelece que “a não apresentação culposa das declarações dos previstas ou a sua inexactidão indesculpável, determinam a aplicação de sanções, incluindo a pena de demissão”.

De modo a contribuir para alcance dos objetivos definidos pelo Estado referentes a cultura de prestação de conta pelas instituições públicas, acreditamos que seja necessário que os Planos de Acção (PQG e PARPA) sejam revistos no sentido de englobarem atividades que se liguem aos objetivos de combate à corrupção. E, isto passa por se destringir o que é atividade anti-corrupção propriamente dito e o que é atividade de reforma administrativa do Estado. Nesse prisma de análise que a nossa pergunta de partida será: Quais os resultados alcançados pelos



Serviços Distritais de Marracuene, nas medidas de combate à corrupção e prestação de contas públicas? Estas ações devem se circunscrever nos programas de combate a corrupção e na observância da cultura de prestação de contas de atividades desenvolvidas naqueles serviços.

## Definição Conceptual

De acordo com Ferreira (1986, p.486), a palavra **corrupção** deriva do vocabulário latino *corruptio* que significa, do ponto de vista etimológico, “ato ou efeito decompor, putrefar, devassidão, depravação, perversão, suborno.” Atualmente e nas definições mais usuais, entende-se por corrupção como uma transação entre os atores dos sectores público e privado, através os quais, os bens colectivos são ilegitimamente convertidos em ganhos privados (HEIDENHEIMER et al. 1989, Apud ANDVIG et al., 2000). Segundo Schmidt-Assmann (2003, Apud FILGUEIRAS, 2006) no contexto administrativo, a corrupção é definida como sendo um desvio de funcionalidade por parte dos agentes públicos e privados, tendo como horizonte um sistema instrumentalizado em torno da ideia de interesse público.

## Políticas Públicas

Segundo Rezende (2004) políticas públicas são entendidas como sendo a materialização das intenções do Estado para atingir objetivos coletivos, através de programa governamentais tais como o combate a pobreza, a criação de novos impostos, reformas administrativas, entre outros. Para este autor o termo ‘política’ é normalmente usado para referir a um conjunto de diretrizes capazes de definir os programas prioritários e apropriados para o desenvolvimento de uma determinada sociedade. De acordo com Gorbert, Muller (1987) políticas públicas devem ser entendidas como o “Estado em ação” através de programas de ações voltadas para sectores específicos da sociedade. O Estado não pode ser reduzido a burocracia política onde os organismos políticos conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas devem ser entendidas como sendo a responsabilidade do Estado e a sua implementação e manutenção constituiriam um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e deferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à políticas implementadas. Contudo, para este autor, as políticas públicas não podem ser vistas ou reduzidas como sendo políticas estatais.

## Referencial Teórico

No presente trabalho foi usado o institucionalismo histórico e a teoria de sistemas. Segundo Peters (2000, p.9),

o institucionalismo histórico, tem sido usada como pano de fundo em diversos trabalhos de diferentes áreas, como economia, sociologia, ciência política, administração e contabilidade, que buscam entendimentos da realidade social dentro de sistemas como organização, família e governo. Estudos apontam que esse despertar pela teoria institucional tem como base os anos 1980.

Ao se considerar o institucionalismo histórico como um dos objetos de análise do presente trabalho, pretende-se compreender primeiramente, o contexto em que essa está inserida, e maior compreensão de conceitos estudados por outros autores. Com tudo, de acordo com Zucker (1987, p. 443-464) afirma que:

O institucionalismo histórico, fornece uma visão rica e complexa das organizações. Nessa teoria, as organizações são influenciadas por pressões normativas, às vezes provenientes de fontes externas, tais como o Estado, outras vezes decorrentes de dentro da própria organização. Sob certas condições, essas pressões levam a organização a ser orientada por elementos legitimados por procedimentos operacionais padrão, para a certificação profissional e a exigência que muitas vezes têm o efeito de direccionar a atenção de desempenho da tarefa (tradução nossa).

A teoria institucional procura explicar a estrutura e o funcionamento das organizações como uma realidade socialmente construída. Sob esse prisma, elas atuam em função de regras, procedimentos, crenças e valores predominantes em determinado contexto. E, de acordo com Meyer e Rowan (1977, p. 340):

as organizações são levadas a incorporar as práticas e procedimentos definidos por conceitos racionalizados de trabalho organizacional prevaletentes e institucionalizados na sociedade. Organizações que fazem isto aumentam sua legitimidade e suas perspectivas de sobrevivência, independentemente da eficácia imediata das práticas e procedimentos adquiridos.

A teoria de Sistema tem como objetivo analisar a natureza dos sistemas e inter-relação entre suas partes e deste modo, como a inter-relação entre elas em diferentes espaços e ainda as suas leis fundamentais. De acordo com Chiavenato (2004, p.417), na administração os sistemas são um conjunto de elementos dinamicamente relacionados, formando uma atividade para atingir um objetivo, operando sobre dados/ energia/matéria.

No mesmo prisma de análise, Oliveira (1992), define sistemas como um conjunto de partes interagentes e interdependentes que conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuam determinada função. Portanto, nesta teoria enfatiza-se a natureza das

organizações como sendo sistemas. Para Maximiano (2004, p.357) acrescenta que esses sistemas são constituídos por elementos interdependentes que se organizam em três partes: entradas, processos e saída. Em seu turno, Hampton (1983) reforça essa interdependência ao afirmar que em uma organização, as pessoas, as tarefas e a administração são interdependentes tal como os nervos, a digestão e a circulação o são no corpo humano. A palavra-chave desta teoria seria a interdependência. A instituição é um sistema que tem de corresponder as expectativas do seu público (interno e externo) que, atualmente estão mais informados e mais exigentes e afirmam o direito de saber e compreender tudo.

## **Metodologia**

O objetivo da presente pesquisa é analisar o grau de implementação das leis do combate à corrupção nas instituições públicas. Para tal, foi usado métodos e técnicas científicas como observação participante, entrevistas, revisão bibliográfica e o método quantitativo, onde foi feita análise ao período de 2014 a 2018. Para se apurar a possível relação existente entre essas variáveis, foi realizada uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (1996) relata que na pesquisa descritiva os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles, permitindo a exposição de suas características, relações ou propriedades. Para a materialização da nossa pesquisa, foram consultadas as legislações e artigos pertinentes ao tema da corrupção que permitiram a análise de material relevante sobre o assunto, que foram cruciais para o estudo.

A nossa pesquisa foi efetuada nos SDEJT de Marracuene província de Maputo que tem cerca de 200 funcionários, e como a pesquisa será representativa iremos trabalhar com uma parte da população que será denominada de amostra que neste trabalho corresponde a dez (10) funcionários da DAF. E, a escolha desses funcionários será pelo fato de serem as pessoas que trabalham diretamente com o orçamento da instituição nomeadamente, salários, despesas, doações entre outros e, salientar que a amostra é coleta de dados de uma parte da população selecionada, segundo critérios que garantam sua representatividade (*idem*). A interpretação dos dados resumiu-se numa fusão de ideias e reflexões sobre os materiais recolhidos acerca do problema em estudo. Portanto, os dados recolhidos constituirão o ponto fucral para a tentativa de relacionamento entre as teorias e a prática.

## **Local do Estudo, Resultados e Discussão**

O distrito de Marracuene, localiza-se a 40 km da Cidade da Matola, é limitado a norte pelo distrito da Manhiça, a Sul pela Cidade de Maputo, Este pelo oceano Indico e a Oeste o distrito da Muamba. A sua superfície total, é de 883 Km<sup>2</sup> caracterizada por uma vasta área de planície com uma costa banhada pelo Oceano Indico e as dunas na zona do litoral e, do Norte a Sudoeste é atravessado pelo Rio Incomáti.<sup>2</sup> O distrito possui um clima quente com calor médio anual superior a 20° C, e uma amplitude de variação anual inferior a 10° C a humidade relativa, varia entre 55 a 75%. A precipitação anual, possui um valor médio anual que varia entre 500 mm no interior e 1.000mm, no litoral. A estação chuvosa ocorre entre outubro e abril, variando de 60 a 80% de precipitação entre dezembro e fevereiro.<sup>3</sup> Este ponto remete-nos à análise e a interpretação de dados colhidos no campo de estudo. No entanto, são elementos de análise: as percepções sociais sobre os atos de corrupção nos serviços distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Marracuene, o papel da instituição no combate a corrupção nos SDEJT de Marracuene, os constrangimentos do governo distrital de Marracuene no cumprimento da lei de prestação de contas no combate a corrupção.

No que se concerne as percepções sociais sobre a corrupção, o relatório sobre competitividade em África apresentado pelo fórum económico mundial, colocava Moçambique no 19º lugar em 21 países no que concerne a pagamentos irregulares nas importações e exportações. O relatório indicava que o país ocupava 17º lugar entre 21 países no que toca a favorecimento de altos funcionários governantes. Um dos indicadores justificava que tal procedimento baseava-se na falta de independência do sector judiciário na tomada de decisões. Contudo, os dados encontrados no terreno mostram que 50% dos funcionários dos SDEJT de Marracuene tem pouco conhecimento sobre corrupção, seu impacto social e económico conforme pode se verificar no gráfico abaixo.

### **Gráfico 1: Dados referentes a percepção da corrupção nos funcionários do SDEJT**

---

<sup>2</sup> Dados obtidos na Secretaria do Governo Distrital, consultados dia 03 de Janeiro de 2017.

<sup>3</sup>Mjº Dados obtidos na secretaria do Governo distrital, consultado dia 03 de Janeiro de 2017.



Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados acima representados vêm forçar os resultados que foram apresentados numa pesquisa sobre Transparência Internacional (s/d)<sup>4</sup> Moçambique, onde nosso país tem uma pontuação abaixo de 5 pontos o que revela um alto nível de percepção da corrupção. A problemática da corrupção em Moçambique está a ganhar cada vez mais espaço nos debates sobre as perspectivas de desenvolvimento de um país que ainda continua na boa graça dos parceiros de cooperação internacional. Os debates apontam para a necessidade de o Governo e a sociedade civil junta-rem esforços no combate ao fenômeno, matéria sobre a qual parece haver um grande consenso. O conhecimento público sobre as tendências e dimensão da corrupção em Moçambique tem vindo a tornar-se cada vez mais amplo. O gráfico abaixo ilustra o parecer dos funcionários dos SDEJT de Marracuene em relação as percepções sobre a corrupção e denúncia dos mesmos.

Gráfico 2: Referente a Divulgação da Lei Anticorrupção



Fonte: Dados de pesquisa

Conforme mostra o gráfico acima, continua a prevalência de falta da divulgação da lei anticorrupção neste local de pesquisa pois, segundo dados retirados das entrevistas, 50% dos funcionários desta instituição confirma que não tem havido a divulgação da lei e, apenas 30% confir-

ma a divulgação e, 10% não sabe e o restante absteve-se em responder o guião. No entanto, em países como Moçambique cuja governação é deficiente, o combate à corrupção não pode ser feita sem o apoio das Organizações da Sociedade Civil (OSC), pois, para além destas organizações constituírem modelos de integridade e “boa governação”, no entendimento de Kim (2009), estas organizações podem iniciar uma coligação forte entre os diferentes sectores da sociedade para a luta contra a corrupção salvaguardando a integridade.

O Centro de Integridade Pública de Moçambique (CIP), uma Organização da Sociedade Civil, realizou estudos sectoriais sobre à corrupção (Sector da Saúde, Justiça e Educação). Relativamente ao Sector da Educação “o estudo consistiu em levantamentos, inventários dos mecanismos e oportunidades para a corrupção neste sector, identificando-se igualmente o perfil dos actores passivos<sup>5</sup> e activos<sup>6</sup> da corrupção e avaliando-se o papel das instituições de controlo e *accountability* dentro do sector com o pressuposto de se puderem captar pistas para o aprofundamento da compreensão do problema, luzes para eventuais planos de acção de combate à corrupção naquele sector Mosse & cortez (2006).

### O Gráfico 3: Sobre Denúncias de casos de Corrupção nos SDEJT de Marracuene.



Fonte: Dados de pesquisa

De acordo com nossos entrevistados tem existido denúncias de casos relacionados com a corrupção nos SDJT de Marracuene porém, segundo eles, esses casos não são levados para o tribunal ou a procuradoria distrital não tem investigados esses casos. Contudo, acreditamos que para se ter uma melhor compreensão do objeto do estudo, vai-se a priori, aclarar o que pode ser entendido como corrupção, nos seus mais diversos conceitos. Essa forma de analisar a corrupção se adequa mais perfeitamente à concepção de acto corrupto que temos hodiernamente. Além dis-

<sup>4</sup> Citado por TOMÁS (2012).

<sup>5</sup> A corrupção passiva ocorre quando um funcionário ou empregado que, por si ou por interposta pessoa, com o seu consentimento ou ratificação, solicita ou recebe dinheiro ou promessa de dinheiro ou qualquer vantagem patrimonial que não lhe sejam devidos para praticar actos que impliquem violação dos deveres do seu cargo (lei 6/2004).

<sup>6</sup> A corrupção activa ocorre se houver um oferecimento consumado de presentes a um funcionário público em troca de vantagens pessoais (lei 6/2004).

so, deve-se perceber que, tendo em vista que os meios que dispomos para combatê-la serem essencialmente político-institucionais, como visão mais apropriada do conceito de corrupção. O gráfico abaixo ilustra resposta sobre a supervisão da conduta dos funcionários dos SDEJT de Marracuene em casos de corrupção.

**Gráfico 4: Sobre a Fiscalização e Supervisão de Actos de Corrupção**



**Fonte:** Dados de pesquisa.

Conforme ilustram os dados do gráfico acima, pouco se sabe sobre a fiscalização, ou seja, não existe a fiscalização e supervisão da conduta dos funcionários nos SDEJT de Marracuene em sobre corrupção. De acordo com nossos entrevistados a falta da divulgação das leis e sensibilização dos funcionários para a não prática da corrupção faz com que não haja fiscalização e quase todos alegam que não existem um departamento responsável pela fiscalização do mesmo. Para alguns entrevistados o que tem acontecido são algumas inspeções que são feitas por técnicos do Tribunal Administrativo. Em Moçambique, a Inspeção-geral do Estado (IGE) e Tribunal Administrativo (TA) têm a responsabilidade de realizarem as auditorias interna e externa do sector público, respectivamente. O Tribunal Administrativo tem a dever legal de fazer uma auditoria à Conta Geral do Estado, que é anual. O TA faz análises à Conta do Estado desde 1998, mas essas são apresentadas à Assembleia da República 20 meses após o término do ano fiscal. O TA deve auditar cerca de 800 contas de instituições do sector público.

De acordo com o CIP (2013) a classe política em Moçambique tem um papel nulo na luta contra a corrupção, e essa sua inacção pode ser entendida como um exemplo dramático da falta de responsabilização que ainda caracteriza a administração pública em Moçambique. Também o sector privado moçambicano ainda não está envolvido em processos claros de luta contra a corrupção o sector privado que surge como um elemento crucial nesta área dado que é geralmente o corruptor excetuando uma iniciativa que está a ser desenvolvida pela Associação Comercial e Industrial de Sofala (ACIS), a única que deu avanços no sentido da discussão do seu papel nessa

luta. Por outro lado, há que registar as fragilidades da Assembleia da República enquanto entidade de *oversight*, a qual tem sido caracterizada por muita fraqueza. De acordo com Mosse (2006, p.17) a adopção de qualquer estratégia que visa resolver um problema encontrado num determinado sector social ou instituição e, para que uma estratégia tenha fundamento na realidade, ela deverá partir de um diagnóstico detalhado, o qual terá por objectivo identificar, no caso vertente, os níveis e os tipos de corrupção prevalentes. Esse diagnóstico pode ser complementado por via da avaliação das atitudes da sociedade e das tendências do seu comportamento relativo à corrupção.

**Gráfico 5: Sobre a Responsabilização dos Funcionários Corruptos**



**Fonte:** Dados de pesquisa.

De acordo com os dados do gráfico acima, pode-se verificar que apesar de se verificar uma fraca ou a falta da divulgação das leis anticorrupção no distrito de Marracuene, existe a responsabilização dos funcionários corruptos onde a maior parte dos nossos entrevistados confirmam o mesmo. Mas também pode-se verificar que existem casos de perseguição dos funcionários corruptos. No que concerne ao quadro legal existente em Moçambique, é notório que apesar da legislação enquadrar grande parte dos ilícitos encontrados na Conta Geral do Estado, há uma falta de tipificação dos crimes de corrupção, aliada à definição deficiente das competências do GCCC vis-à-vis outros atores. Isto cria potenciais conflitos entre estes e também limita as oportunidades de se investigar os crimes conexos definidos como corrupção em outros quadrantes e em instrumentos normativos internacionais de que Moçambique é signatário.

### Considerações Finais

O trabalho debruça-se em torno dos resultados alcançados no âmbito da implementação dos programas de combate à corrupção no nas instituições públicas e em caso de estudo os SDEJT da Vila sede de Marracuene, cuja abordagem temporal deste tema irá compreender o pe-



ríodo de 2014 a 2018, altura em que foi introduzido o Plano Quinquenal do Governo, 2014-2018. A implementação do plano ou programas anticorrupção nos SDEJT de Marracuene, resulta da experiência acumulada dos programas anteriores, centrando a ação governativa no combate à pobreza para a melhoria das condições de vida do povo moçambicano, no campo e na cidade, em ambiente de paz harmonia e tranquilidade, sem perder de vista a os esforços realizados para o combate à corrupção e promoção da cultura de prestação de contas, pois o nível e o âmbito da corrupção em Moçambique constituem motivo de alarme.

A percepção da corrupção é fraca a nível distrital e, é sabido que esta prática constitui um sintoma das fragilidades ao nível democrático e de governação existentes no país e, essas fragilidades estruturais amplificam uma ameaça que tem o potencial de comprometer o progresso futuro do desenvolvimento do distrito de Marracuene através dos SDEJT e, conseqüentemente afetam o governo democrático em Moçambique e o sucesso significativo dos esforços de desenvolvimento do país estão em risco. Tendo em conta o Plano Quinquenal do Governo em referência constata-se que a corrupção no sector público nos SDEJT de Marracuene em particular, tem trazido conseqüências devastadoras sobre a vida econômica, política e social do distrito. Esta situação preocupa os residentes do distrito, o governo central assim como os investidores nacionais e estrangeiros pois, esta problemática cria vantagens injustas para alguns e reduz as perspectivas para os pobres.

A falta de implementação dos programas anticorrupção nos SDEJT de Marracuene, assim como da fraca divulgação das mesmas, reduzem a credibilidade esta instituição perante aos utentes (os residentes do distrito que necessitam dos serviços) contribuindo para a fraca prestação de serviços públicos essenciais, especialmente para os necessitados e ao público no gera. Ademais, constata-se que a corrupção em Moçambique se manifesta de diversas formas, como por exemplo e para que ela tenha lugar implica que ocorra um certo comportamento ou uma simples promessa, ou ainda uma omissão cuja especificidade constitui crime à luz da legislação. Para que a corrupção ocorra, é necessário que uma das partes envolvidas seja funcionário ou agente público ou privado, e que a sua forma de atuação se consubstancie em receber benefícios (por si ou por interposta pessoa), com o seu consentimento, para praticar um ato que cabe dentro de suas funções e nos SDEJT de Marracuene, esta pratica tem acontecido envolvendo esses atores (funcionários, agentes públicos ou privados) devido a burocracia na tramitação de expedientes para que estes tenham despachos em tempo útil ou em caso de mobilização do pessoal interno da instituição.

Nos últimos 20 anos a corrupção foi se espalhando e agora atinge praticamente todos os sectores, função e nível de governação. A escala e o âmbito da corrupção em Moçambique têm atingido níveis alarmantes e, potencialmente, representa um risco para o governo nascente no

Estado democrático. A corrupção é tão endémica que se tornou normal para os cidadãos e empresários, que toleram a fim de fazer as coisas e ter acesso a serviços públicos básicos. Em Moçambique funcionários de baixo escalão do governo pautam pela corrupção para complementar baixos rendimentos, enquanto os funcionários governamentais de alto nível usam a corrupção para melhorar a sua riqueza e reforçar o poder político e as elites econômicas usam para consolidar a sua posição e evitar a concorrência. Nos SDEJT de Marracuene existem esforços para a eliminação da corrupção em pois, à luz da legislação penal moçambicana são punidos vários comportamentos desviantes que se aproximam aos crimes de corrupção. No entanto, estas formas de criminalidade são tratadas de forma autônoma e a sua investigação é da competência do Ministério Público e não de uma instância especializada como é o Gabinete Central de Combate à Corrupção, criado para investigar crimes de corrupção e de Participação Económica em Negócio, este último crime conexo ao de corrupção.

Contudo, concluímos dizendo que o fraco desempenho dos SDEJT de Marracuene são problemas que afetam os cidadãos, embora não ocupem a primeira linha das suas preocupações. O presente trabalho, permitiu identificar os problemas distintos que afetam por um lado, os cidadãos que lhe procuram para aceder aos serviços públicos; por outro lado, o funcionário que presta maus serviços ao cidadão, criando dificuldades para obter vantagens através de atos de corrupção. O funcionamento interno das instituições revela algumas fraquezas em termos de transparência dos processos e respeito das regras da atuação. As remunerações, que são pouco motivadoras no sector público, o seu impacto parece concentrar-se mais no seio do grupo que mais facilmente encontra alternativas recorrendo à corrupção para resolver problemas pessoais.

Os SDEJT de Marracuene deve adotar estratégias que estimulem a transparência pois, constituirá um passo importante para a redução das práticas de corrupção nesta instituição e em Moçambique no geral. Uma vez que a corrupção é uma atividade escondida, será preciso que a transparência no sector público seja uma prática instalada. A publicação dos negócios do Estado dos contratos que faz, das empresas que realizam as obras públicas, dos salários dos governantes, dos seus bens na altura em que assumem um determinado cargo, da lista de funcionários que o Estado emprega, são aspectos fundamentais que, nalguns casos, não estão previstas na Estratégia Anti-corrupção.

## REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 7.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 8.ed. São Paulo: Makron, 2011.

DE ARAUJO, J.F. F.E. **A governação local e os novos desafios**. Braga: Universidade do Minho, (s/d).

FILGUEIRAS, F.O. A teoria institucional e uma reflexão das teorias organizacionais na adaptação ao mercado competitivo. **Semana Acadêmica**. Faculdade Fatecie. 2006[2013].

GIL, A. C. **Como elaborar projecto de pesquisa**, 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**, 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HANLON, J. “**Are donors to Mozambique promoting corruption?**” Comunicação, Julho 2002.

HANLON, J. “**Matando a Galinha dos Ovos de Ouro**”, Metical, Maputo, 2001.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital**. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A.,2000.

MEYER, R. M. G.; ROWAN, M. H. A. (Org.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, p.117-42.

MOSSE, M. “**Mozambique: Threats posed by the penetration of criminal networks**”. Comunicação apresentada no seminário “Organised crime, corruption and governance in the SADC Region”, Pretoria, 18-19 abril 2001.

MOSSE, M. **A corrupção em Moçambique**, novembro de 2004.

MULLER, G. **Estudo de apoio à unidade anti-corrupção**, Procuradoria-geral da República de Moçambique. Oslo, 1987.

PEREIRA, F. A. **A evolução da teoria institucional nos estudos organizacionais: um campo de pesquisa a ser explorado**. São Bernardo do Campo: Rio Grande do Norte, 2012.

MATIAS-PEREIRA, J. Reforma do Estado e transparência: estratégias de controle da corrupção no Brasil. In: Congreso Internacional Del Clad Sobre La Reforma Del Estado Y De La Administración Pública, **Anais**. Lisboa: CLAD, 2002.

REZENDE. F. As reformas e as transformações no papel do estado: o Brasil em perspectivas comparada. In: NASSUMO, M. et al. (Org.). **O estado numa era de reformas: os anos FHC**. Colecção Gestão Pública, Brasília, 2002.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SCHMIDT, A. P. **Sobre ética, economia e boa governança**. Trabalho apresentado no 3º Encontro de representantes sectoriais da comissão de ética pública. Seminário Internacional sobre Ética como Instrumento de Gestão Pública, Brasília, 2003.

CARPETO, C.; FONSECA, F. **Administração pública: modernização, qualidade e inovação**. 2.ed. Lisboa: Sílabo, 2006.

SENETE, G. B. **Corrupção: retrocesso no desenvolvimento socioeconómico**. São Paulo, 2011.

ZUCKER, I. C. E. **Promoção da Ética e Exercício da Cidadania: O caso da Unidade Técnica da reforma do Sector Público**. 85p. (Monografia). Licenciatura em Administração Pública, Instituto Superior de Relações Internacionais, Maputo, 2010.

## DOCUMENTOS

ARGENTINA. **Decreto 41/99**. Código de Ética de la Funcion Pública, Argentina.

BRASIL. Anteproyecto de Lei que “Dispõe sobre o conflito de interesses no exercício do cargo ou emprego do poder executivo federal e impedimentos posteriores ao exercício do cargo ou emprego”. Proposto pela Controladoria Geral da União, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 8730, de 10 de Novembro de 1993**. Estabelece a obrigatoriedade da declaração de bens e rendas para o exercício de cargos, empregos e funções nos poderes executivo, legislativo e judiciário, Brasil.

CENTRO DE INTEGRIDADE PÚBLICA **Legislação anti-corrupção em Moçambique**, (s/d).

CENTRO DE INTEGRIDADE PÚBLICA MOÇAMBIQUE, **Boa Governação, Transparência e Integridade** - Edição N° 04/2013.

CENTRO DE INTEGRIDADE PÚBLICA MOÇAMBIQUE, **Boa Governação, Transparência e Integridade** - Edição N° 07/2014.

CENTRO DE INTEGRIDADE PÚBLICA. **Relatório sobre a corrupção, contributo para uma melhoria do quadro legal anti-corrupção em Moçambique**. (s/d).

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 2001.

ESTRATEGIA GLOBAL DA REFORMA DO SECTOR PÚBLICO (2001-2011), **Comissão Internacional da Reforma do Sector Público (CIRESPP)**, criado pelo Decreto Presidente.

MOÇAMBIQUE. **Estudo Sobre Corrupção**, Maputo, 2001.

ÉTICA Moçambique. **Principais resultados do estudo sobre a boa governação**. Maputo, 2003.

GUIÃO DE PREVENÇÃO DE CORRUPÇÃO EM MOÇAMBIQUE. **Boa Governação - Transparência e Integridade, (CIP)**, s/d.

IESE. **Pesquisa sobre impacto da corrupção na qualidade de vida dos cidadãos em Moçambique**. 2011.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL. **Legislação principal para os dirigentes superiores do estado e titulares dos cargos governativos**, Imprensa Nacional, Ministério da Administração Estatal, 2002.

MINISTERIO DE PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Relatório da avaliação do impacto da corrupção em Moçambique, PARPA II**. Moçambique, Maputo, 2009.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 22/2005, de 22 de Junho.** Regulamento da Lei que introduz mecanismos complementares de combate à corrupção.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 28/2005, de 23 de Agosto.** Estatuto do Gestor Público.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 48/2000, de 12 de Dezembro.** Regulamento da Lei n.º 7/98, de 15 de Junho.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 54/2005, de 13 de Dezembro.** Regulamento de Contratação de Empreitadas de Obras Públicas, Fornecimento de Bens e Serviços ao Estado.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 55/2000, de 27 de Dezembro.** Regulamento da Lei n.º 4/90, de 26 de Setembro.

MOÇAMBIQUE. Portal do Governo da República de Moçambique (2012). **Reforma do sector público: processo dinâmico e contínuo:** Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE. PROGRAMA QUINQUENAL DO GOVERNO PARA 2010 – 2014. Maputo, abril 2010. Disponível In: <<http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Documentos/Planos-e-Programas-de-Governacao/Plano-Quinquenal>>. Acesso em: 22 out. 2019

NAÇÕES UNIDAS. Convenção das Nações Unidas Contra a Corrupção. **Resolução n.º 31/2006, de 29 de Dezembro.**

PORTUGAL. **Lei n.º 64/93, de 26 Agosto.** Lei Sobre as Incompatibilidades e Impedimentos dos Titulares de Cargos Públicos. Lisboa. Disponível em: <[http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=2134&tabela=leis&so\\_miolo=>](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2134&tabela=leis&so_miolo=>)>. Acesso em: 11 set. 2019.

PORTUGAL. **Lei n.º 7/93, de 1 de Março.** Estatuto Deputado, Portugal.

PROGRAMA DE REFORMA DO SECTOR PÚBLICO – PRSP (2006 - 2011). **Autoridade nacional da Função Pública,** Maputo. Disponível em: <[http://www.mined.gov.mz/POEMA/Biblioteca/RH-S5-Programa\\_Reforma\\_Sector\\_Publico\\_Fase\\_II.pdf](http://www.mined.gov.mz/POEMA/Biblioteca/RH-S5-Programa_Reforma_Sector_Publico_Fase_II.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2019.

SADC. Protocolo da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) contra à Corrupção. **Resolução 33/2004, de 9 de Julho.**

SOUTH AFRICA. **Act n.º 112.** Witness Protection Act, República da África do Sul.

TRIBUNAL ADMINISTRATIVO. **Parecer sobre a conta geral do Estado relativo ao exercício económico de 2014-18.** Maputo, 2003.

UNIAO AFRICANA. Convenção da União Africana Sobre a Prevenção e o Combate à Corrupção. **Resolução 30/2006, de 2 de Agosto.**

WORLD BANK. African Development Bank. **Millennium Development Goals (MDGs) for water and sanitation.** Country Assessment Mozambique. World Bank; African Development Bank. 2004.

Recebido em: 14/05/2019

Aprovado em: 01/07/2019



ISSN: 2595-5713

Vol. 2 | N°. 3 | Ano 2019

**Alberto Bive Domingos**

## **ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA (SECUNDÁRIA E “UNIVERSITÁRIA”) E SEUS DESAFIOS NA ÉPOCA NEOLIBERAL**

**ADMINISTRATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM AND THE ROLE OF THE PUBLIC SCHOOL (SECONDARY AND “UNIVERSITY”) AND IT’S CHALLENGES IN THE NEOLIBERAL ERA**

**RESUMO:** O presente texto surge de experiências de pesquisas desenvolvidas e/ou acompanhadas pelo autor, em estabelecimentos de ensino público (Secundário e Superior), tendo sido desenvolvido em forma de tese de doutorado defendida em 2017. A pesquisa tinha como propósito compreender, a partir de uma análise histórica, as políticas educativas moçambicanas, enquanto alternativas possíveis para analisar a ação gestonária e educativa, no âmbito da massificação, universalização e emancipação escolar e, por conta disso, à luz de Lima (1998), procura interpretar as configurações assumidas pelo Estado, o garante da educação universal. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter teórico, de abordagem qualitativa, baseada no levantamento bibliográfico e na análise documental. No que se refere aos resultados, os mesmos traduzem-se em reflexões mais profundas sobre o papel da escola pública na caracterização, empreendida em dois contextos históricos distintos de desenvolvimento da sociedade moçambicana. Estas políticas, caracterizam primeiramente as diretrizes públicas inerentes aos fortes valores da democratização do ensino e da desregulação da educação. Em seguida, relacionam também a gestão da diversidade social, demonstrando as implicações do *gerencialismo* no sistema educativo, sobretudo na maneira como estas políticas afetam a vida social, pois o capital assumiu o controle privado, o que revela o incumprimento do papel humano de inclusão e a cooperação social da educação pública. Pelo facto, a pesquisa sugere articulação interinstitucional entre a escola e Universidade.

**Palavras-chave:** Administração da educação, escola pública e democratização da gestão.

**ABSTRACT:** This paper presents research experiences developed and / or accompanied by the author, in public schools (secondary and university), having been developed in the form of doctoral thesis defended in 2017. The research had as purpose to understand, from a historical analysis, the Mozambican educational policies, as possible alternatives to analyze the management and educational action, in the ambit of the massification, universalization and school emancipation and, therefore, the light of Lima (1998), tries to in interpret the configurations assumed by the state, the guarantor of universal education. Methodologically, it is a theoretical research, with a qualitative approach, based on bibliographic survey and document analysis. Regarding the results, they translate into deeper reflections on the role of the public school in the characterization, undertaken in two distinct historical contexts of development of Mozambican society. These policies primarily characterize the public guidelines inherent in the strong values of the democratization of education deregulation. Then, they also relate the management of social diversity, demonstrating the implications of managerialism in the education system, especially how these policies affect social life, since capital has taken over private control, which reveals the non-fulfillment of the human role of inclusion and social cooperation of public education. Therefore, the research suggests interinstitutional articulation between the school and the University.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

**Key words:** School administration, public school and management democratization.

# ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA (SECUNDÁRIA E “UNIVERSITÁRIA”) E SEUS DESAFIOS NA ÉPOCA NEOLIBERAL

Alberto Bive Domingos<sup>1</sup>

## Introdução

No presente trabalho discute-se, em termos da administração do sistema educativo, o papel da escola pública (secundária e “universitária”) e seus desafios na época neoliberal, à luz dos principais instrumentos legislativos das políticas educativas (Lei 4/83 e a Lei 6/92 do sistema educativo). A abordagem centra a atenção na educação, assente nas Constituições da República de Moçambique de 1975, de 1990 e de 2004, enfatizando os valores da civilização, cidadania e democracia, secularmente voltados ao abandono pela colonização portuguesa a que o país esteve sujeito.

Com a Independência Nacional, em 1975, o sistema educativo conheceu um movimento invulgar no acesso de crianças provenientes de camadas sociais que nunca tiveram oportunidades educativas no tempo colonial. Em consequência, a chegada em massa de alunos às escolas e aos vários níveis do sistema educativo, isto é, a procura social da educação e mais recentemente, pelas universidades, levou à passagem de um ensino destinado a uma elite para um ensino de massas (DOMINGOS, 2015).

Entretanto, desde 1990, as medidas levadas a cabo para o trabalho com a diversidade e, de certa maneira, a adesão ao neoliberalismo, sobretudo na ação organizacional, pela Lei nº 6/92, demonstram estar carregadas de contradições que, nalgumas vezes, resultam da competição entre escolas, da falta de solidariedade, autonomia escolar e da democratização da gestão como processo político, facto que gerou problemas entre o projeto de democratização e as esperanças de sucesso social. A democratização do acesso educativo impactou no funcionamento da escola, vendo-se o gestor como articulador do sucesso e, conseqüentemente, causando a fraca qualidade de ensino, com repercussões na vida social e no mercado de emprego.

Quer dizer, atualmente vivemos numa sociedade em constante mudança e para uma melhor prática pedagógica é necessário um processo de formação e de desenvolvimento profissional contínuos, onde o gestor precisa estar num ambiente que o influencie a buscar novos

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, ministra as disciplinas de Administração da Educação e Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Universidade Licungo – Moçambique e colaborador da Universidade Católica de Moçambique-Extensão de Gurúè, 2019. [bivedomingos@yahoo.com.br](mailto:bivedomingos@yahoo.com.br)

conhecimentos e informação, na mobilização de esforços para promover o trabalho educacional com a máxima efetividade possível. A opção pela pesquisa deriva da necessidade de contribuir para uma escola flexível e funcional que tenha gestores capazes de implantar uma lógica de gestão que conte com a participação de todos envolvidos e comprometidos com a prática educativa.

Deste modo, no presente trabalho pretende-se refletir sobre o funcionamento do sistema público de ensino secundário e universitário numa vertente de apoio ao trabalho dos gestores escolares que possa propiciar um ambiente de trabalho mais harmonioso e eficaz para os objetivos da instituição escolar. Pretende-se ainda que este artigo tenha utilidade para desmistificar a imagem da gestão unipessoal e onnipresente aos olhos dos professores e gestores ou sua realidade e aproximar estas entidades, fazendo da escola um local em que a gestão é bem traduzida e presta contributo às comunidades locais. Daí se destaca a sua relevância na estruturação ao nível pedagógico e organizacional para promover um enlace entre a realidade pedagógica como prática sociocultural.

Resumidamente, a investigação teve por objetivo estudar a organização do trabalho pedagógico na escola, as relações de poder entre as diferentes hierarquias na gestão democrática. Ao mesmo tempo, tivemos como objetivo específico estimular o desenvolvimento de práticas e reflexões sobre a democracia no âmbito da gestão democrática implantada na escola pública (secundária e “universitária”) e seus desafios na época neoliberal. E, com isso, em termos de estrutura, os tópicos do artigo a seguir introduzem um guia de leitura possível, traduzido da seguinte maneira:

Tópico 1. Administração da educação e a democratização da gestão: situa no tempo e espaço as trajetórias evolutivas de políticas educativas moçambicanas e suas relações no sistema educativo, sendo que a organização escolar é um fator pedagógico importante.

Tópico 2. O papel das instituições públicas de ensino: trata-se do cerne do debate do artigo. Inscreve-se numa problemática atual em progresso de uma lógica de regulação que situa as formas de gestão como sendo seletivas e, tenta demonstrar essas práticas que sob aparência da exatidão são paradoxais. Aliás, explica uma lógica de regulação em que as hierarquias do sistema educativo e das escolas se reinventam como realidades socialmente construídas, tanto em sua definição global quanto na atribuição. Propõe um olhar que explica o fenómeno educativo e sua administração como um processo participado para atender a pedagogia diferenciada no alcance da excelência escolar.

### **Administração da educação e a democratização da gestão**



Desde a conquista da independência nacional, em 1975, o Estado moçambicano tornou-se num estado educador, o que significa segundo Afonso (1997) que o Estado passou a definir políticas da educação, visando garantir o acesso à educação à maioria dos alunos em idade escolar e outros. Este fato representou, igualmente, a introdução de interesses gerais na formulação da política educativa, quer dizer, no âmbito da revolução popular, o Estado moçambicano promoveu a cultura e a cidadania democráticas e populares com a universalização da escolarização obrigatória, isto é, a educação passou a ser um direito universal de emancipação. A partir da Constituição de 1975 (CRPM 1975), a palavra de ordem passou a ser a “Educação é um direito e dever de todo o cidadão”, o que veio a ser reforçada pelas Constituições subsequentes, as de 1990 e 2004 (CRM 1990; 2004).

Este facto se fez acompanhar de políticas públicas que visavam a expansão de vagas, no sentido de garantir a presença massiva das crianças na escola, cujos propósitos priorizavam fomentar a educação de jovens e adultos pela alfabetização e, ainda mais, ampliar o acesso ao ensino médio e superior, níveis de ensino que eram elitizados pelas políticas de exclusão da administração educacional colonial portuguesa, pois “o sistema colonial em Moçambique desenvolvera um sistema educativo e uma organização segregacionista, racista e diferenciadora de classes.” (DOMINGOS, 2010, p. 163). A procura social pela educação, sobretudo nos ensinos secundário e universitário, alterou as propostas pedagógicas, determinando a passagem de um ensino inicialmente destinado a uma elite minoritária para um ensino de massas.

Promulgada a Constituição de 1990 (revisada em 2004) e, em consequência disto, nota-se que muitas medidas têm sido tomadas na política educativa, com vista a, simultaneamente, manter a expansão e melhorar a escola e a universidade públicas, mas o impacto, neste contexto, é menos significativo. Trata-se do sucesso qualitativo das medidas que vêm sendo tomadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH), pois, na nossa opinião, poderiam, igualmente, passar pela reforma da administração da educação, para dar consistência às decisões, de acordo com o estágio democrático atual do país e também orientar, quando há interesses divergentes ou contraditórios entre o central e o local.

É de salientar que, nesta era pós-fordista, de rápidas mudanças econômicas, tecnológicas e até culturais, a governação escolar exige formas e processos decisórios, que se afastam cada vez mais de um cenário e modelo universal ou global de tomada de decisões (omnisciente e omnipresente). Este fenómeno de letargia nas políticas educativas tem sido ultrapassado, procurando incidir a inovação no espaço e nas políticas públicas. Trata-se da **nova gestão pública** (*The new public management*), onde se propõem medidas de autonomia e, simultaneamente, a gestão escolar é considerada uma técnica de produtividade. A nova gestão é

igualmente pautada na descentralização de serviços e responsabilização pelos resultados, em que as escolas atuam sob orientações gerais, embora isso não signifique que elas sejam autônomas, mas sim capazes e que tenham o poder e competências de se pronunciar sobre as suas atividades, isto é, de dizer autonomicamente como querem concretizar os seus objetivos e também de esclarecerem, como poderão gerir os meios que possuem (espaciais, humanos, orçamentais e institucionais), livrando-se deste modo, da pressão burocrática e administrativa, nomeadamente circulares, telefonemas e despachos dos órgãos hierárquicos, assim como das hierarquias inspetivas do Ministério da Educação.

Assim, pretendemos tornar discutível, organizacionalmente, os modelos da nova gestão pública, com vista a tirar maior proveito sobre as instituições de formação públicas, dado que, em nosso entender, promovem e consolidam o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional, instrumentos políticos de participação das instituições que, em parte, vem contribuindo para a democracia participativa.

A participação, por outro lado, enquadra-se na nossa hipótese de análise da escola pública universal, isto é, a escola que não quer deixar ninguém de fora. Trata-se da participação sociológica e organizacional, claramente plausível às metodologias de pesquisa que colocam, segundo Lima (1998), a inexistência de objetivos e resultados consensuais *à priori*, tecnologias certas e estáveis, destacando-se inconsistências e desconexões entre planeamento e ação, ou seja, políticas e resultados (processos nos projetos educativos). O seu propósito é de promover um diálogo transformador entre a comunidade educativa e as instituições públicas.

Trata-se de uma terminologia de conceitos e técnicas de trabalho não filiadas completamente a aceções funcionalistas e sistémicas, que são vistas como novas teorias aplicadas e aplicáveis em administração educativa, sobretudo na organização escolar, em que a escola é vista como “arena política” (CLEGG, 1998; LIMA, 1996; SILVA, 2006). É certo que a governação em educação é um processo complexo e difícil, o que requer o domínio de concepções democráticas, para além de conhecimentos pedagógicos para realizações humanas, caso contrário, possivelmente, o gestor poderá ser considerado um profissional autoritário ou incapaz de levar avante proposições pedagógicas. Sabe-se que a educação está em constante transformação, o que também exige do profissional o compromisso com a complexa tarefa de encontrar soluções envolvendo toda a equipe escolar, ao promover reflexões, as quais possibilitem ampliar o entendimento e a consequente resolução dos problemas educacionais pelas instituições públicas.

## **O papel das instituições públicas de ensino**

Para compreender a contribuição das instituições públicas, iniciaremos explicando, por um lado, que as escolas e universidades públicas são locais públicos de reprodução, produção e legitimação de conhecimentos, valores e práticas sociais. Por outro lado, devemos considerá-las como os espaços mais privilegiados de desenvolvimento do potencial humano, sendo que são instituições de progressos e anseios da humanidade na sociedade, pois veiculam o projeto de sociedade pela ministração do patrimônio sociocultural.

O estudo das reformas educativas em Moçambique, em nossa opinião, deve ter em conta as décadas 70 e 90, conforme regem as respectivas Constituições da República, que consubstanciam mandatos populares. Enfim, esta proposta de análise é necessária para a história e evolução da educação e sociedade, no entanto, é igualmente importante focar estas reformas nestes períodos, por serem os de grandes e vultuosas mudanças políticas, econômicas e culturais, factos que poderemos também designar por “tecnologias da mudança social” (LIMA, 2002a, p. 7).

Os mandatos moçambicanos evidenciam um sonho antigo de materializar a educação para todos, através da democratização da educação, o que passa pela descentralização da administração educacional. Embora a centralização seja eficiente administrativamente, ela não é eficaz politicamente. Não obstante, conforme a pesquisa relatada por Domingos (2015, p.236), logo após a independência nacional, nos princípios da segunda metade de 1975 e finais de 1982, o povo moçambicano já se manifestava neste sentido pela prática da auto-gestão. Do mesmo ponto de vista, a educação funciona como “chave” para todas as portas que se abrem para a sociedade, daí que, seja necessária a existência de reformas não conservadoras. Daqui decorre, justamente, o reconhecimento da importância da educação e da formação dos cidadãos como fatores geradores de capital humano ou social com o qual uma sociedade sustenta o seu próprio desenvolvimento, ou seja, “é essencial promover a excelência no ensino, se se quer melhorar a qualidade da educação” (MONTEIRO, 2008, p. 73).

Deste modo, seria preciso uma emenda constitucional para explicar o conceito e descrição de gestão democrática patente na Lei 6/92 do sistema educativo, assim, provavelmente, ela fosse praticada na escola e nos diferentes níveis administrativos do sistema educativo. Consequentemente, nas universidades públicas, isto na modernidade, que se quer um “Estado presente, democrático e que promova o protagonismo social” (COSTA, 2010, p. 3), cujas reformas devam centrar-se na ideia da formação integral de jovens e adultos competentes, conscientes e comprometidos com a história, cultura e a transformação social e tecnológica.

Acima de tudo, implica olhar “a educação como fator condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico” (AFONSO, 2002, p. 37), aliás, a política do governo moçambicano é peremptória a esta aliança, isto para que as novas gerações possam

herdar conquistas e ensinamentos históricos, tendo como atribuição a cultura como fonte de realização individual e de mediação entre o poder administrativo e as unidades escolares. Do mesmo modo, sendo a prática pedagógica uma prática social, o principal objetivo da escola é de fomentar e promover a educação integral e harmoniosa, através da constelação ou coexistência das “vertentes democráticas, participativas, descentralizadoras e autonómicas” (LIMA, 2002b, p. 62), ou seja, através da gestão democrática participada, viabilizar as práticas organizacionais da escola focalizadas para o projeto pedagógico da escola como orientações de ações específicas para a aquisição de saberes e formas de desenvolvimento dos atores educativos, que os tornem cidadãos ativos, críticos, reflexivos e formadores de opinião capazes de constituir alternativas válidas para os problemas no âmbito escolar e no contexto social.

Da mesma forma, importa fazer menção a estudos sobre desafios da formação de professores em Moçambique no pós-independência levados a cabo por Domingos (2014, p. 1), que consistiam na “educação igualitária e voltada para os valores da moçambicanidade e formação do Homem Novo”. Para tanto, as instituições educativas devem criar oportunidades para que os alunos cultivem outras formas de pensar, ouvir e argumentar.

Além disso, a meio de tantas desigualdades sociais e de outras natureza, que Moçambique tem sofrido, ora provocadas pelas calamidades naturais, ora por várias **intempéries** sociais (instabilidades político-armadas), o sistema educativo deve responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que perfilam nos mais diversos campos, desde a integração regional e global à entrada na nova sociedade de inteligência ou cognitiva, de criatividade, de empreendedorismo, de formação permanente e a construção da cultura e desenvolvimento de relações democráticas, sobretudo na ânsia pela justiça social sem pobreza.

Despertados os cenários políticos da descentralização dos serviços educativos, os desafios apontam, igualmente, para a importância da formação profissional universitária. Esta dever ser acompanhada e perpassada por mecanismos democráticos e participativos. Na verdade, para a garantia da formação do profissional em valores ético-patrióticos e de honestidade, localizados como os mais elevados de cidadania, com vista a compreensão e a respectiva diminuição de desigualdades socioeconômicas, o que implica reconhecer que a educação de qualidade faz toda a diferença no desenvolvimento de um país, pois é a fonte para a definição de políticas públicas e decisões de qualidade. Por isso mesmo, “A memória coletiva se valoriza, se organiza em património cultural” (CAMBI, 1999, p. 28), pelas instituições de formação. É igualmente necessário que as temáticas, a escola e a universidade pública, à luz de direitos sociais e políticos, concedidos constitucionalmente, ajudem a despertar cidadãos competentemente qualificados, inquietos e dispostos a transformar o seu país numa sociedade justa e solidária, de todos e para todos, pois “a democracia equivale à soberania popular, lado a lado com o conceito

da democracia participativa” (SCÁRDUA, 2010, p. 21) e, por conseguinte, da eficiência na administração escolar.

É por essa razão que o quotidiano do gestor escolar, à luz da autonomia e de liberdades de pensamento, está imbuído de incertezas, de desafios que não visam apenas as interpretações normativas, ou seja, da visão burocrática da alta hierarquia. É daí que é imperativo, ao gestor escolar, a aquisição de competências pedagógicas e científicas para administrar e gerir social e democraticamente a escola e a universidade públicas como organizações complexas. Deste modo, na busca de protagonismo nas vertentes democratizantes e da descentralização educativa, o gestor escolar pauta pela participação de todos os envolvidos, com o intuito de garantir eficiência e eficácia internas, ou seja, desenvolver o seu trabalho com a autonomia dos atores, longe das perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas na educação.

Atualmente a globalização econômica mundial pressupõe que todos os países, as nações e os povos sejam iguais e estejam em idêntico estágio cultural, técnico e social, bem como constantemente, “os Estados democráticos, na sua generalidade, vêm responsabilizando a política educativa por novos desafios no campo da formação” (STOER, STOLEROFF & CORREIA, 1990, p. 10). Nota-se, igualmente, que o capital assumiu controlo privado sobre questões que eram puramente do Estado, ao mesmo tempo, como constata Wood (2005), este transferiu para o Estado responsabilidades sociais e políticas, mesmo nas áreas de vida social, fora das esferas de produção, estão sujeitas aos imperativos do mercado. Nesta lógica mercantil, os sistemas educativos com novas terminologias, autodesenvolvimento, cidadania e formação, podem participar do jogo econômico, em igualdade de circunstâncias, sendo que a relação educação, mobilidade e a integração social é uma estrutura necessária.

São orientações modernizadoras de “inspiração tecnocrática apelando à uma racionalidade económica e gestionária” (LIMA, 2002b, p. 68), que se traduzem no combate aos desperdícios públicos, centrados na privatização, com o objetivo de criar a eficiência interna e maior racionalização de meios. Por conseguinte, há a necessidade de as instituições de formação desenvolverem projetos humanitários integrados, de pesquisa e educação que promovam inovações organizativas (decisões colegiais, processos eleitorais transparentes para escolha de representantes, participação das comunidades nos assuntos da escola, o incentivo às palestras e debates na elaboração do projeto pedagógico e de desenvolvimento institucional), ao invés apenas das “formas clássicas de participação” (MOREIRA & BARBOSA, 2010, p. 16).

É necessário também que se atendam às áreas de indiscutível relevância social. A questão ambiental, segundo a perspectiva de empoderamento e protagonismo como mecanismo de combate à pobreza e prioridade na integração social, de gênero e ainda da revolução verde que Moçambique tanto almeja. Os novos desafios passam, em primeiro lugar, pelo importante papel

acometido à educação: o de ter justamente um compromisso com o saber sistematizado, mas também ter, em segundo lugar, um sério compromisso com os problemas e desafios concretos colocados pela sociedade, de modo a compreender e transformar “a política institucionalizada, especialmente as práticas clientelistas presentes nesse espaço” (COSTA, 2010, p.3), como os casos da não democratização da gestão e dos sistemas educativos, o que não permite aos atores contribuírem livremente e opinarem sobre as decisões dos seus representantes pela excessiva burocracia, criando compadrio, ineficácia e ineficiência no sistema.

A escola não é uma empresa evidentemente preocupada com os objetivos da racionalização e eficácia. Inegavelmente, na escola há professores como intelectuais, portanto a escola lida com seres humanos. Assim, o mais importante na administração escolar é priorizar os objetivos pedagógicos, ou seja, os meios devem adequar-se aos fins e não apenas à racionalidade e eficácia do empresário, exercendo o domínio no trabalho do professor com a preocupação do lucro. De maneira idêntica, o aluno é extremamente um sujeito que transforma a sua condição humana e a natureza social e não um objeto manipulável. Outrossim,

...é consensual a assunção do papel impulsionador da universidade que decorre da sua tripla missão: formar profissionais através do ensino e da formação, produzir e difundir conhecimento por via da investigação e do suporte à inovação tecnológica e prestar serviços à comunidade através de ações de extensão e interação com as forças vivas sociais... (PELIKAN, 1992, p. 76, apud SILVA, 2015, s/p).

Assim, no contexto de neoliberalismo com a coisa pública, cabe às instituições formar quadros capazes, ou melhor, profissionais com competência técnica, científica e social para o confronto com os desafios e impasses colocados pela sociedade, isto é, formar profissionais a todos os níveis, com competências para ingressar no contexto social, mas, sobretudo profissionais responsáveis que compreendam as fragilidades e inoperâncias do sistema educativo, para a minimização e a redistribuição justiceira de competências sobre o paradigma *taylorista* do trabalho (concepção e execução).

Neste sentido, a educação para África, em geral, deve ser aquela que aprofunda valores de solidariedade dos seus idealizadores pós-independências coloniais, tais como os inscritos nos projetos da negritude e do pan-africanismo, representados pelos seus líderes visionários, que traziam uma perspectiva de reconstrução de África. Certamente, entendiam que “a luta de libertação da África era à luta pela cultura e liberdade e os laços culturais não evitam, de modo algum, a compartimentação política” (NETO, 2010, p. 332).

Nesta vertente, as escolas e universidades públicas, como espaços organizacionais políticos mais avançados da cultura social, teriam, analogamente, importante papel na formação de um quadro teórico para a educação profissional, destacando-se a criação de instrumentos para

aferrir tendências da sociedade e do mercado de trabalho. Da mesma maneira, seriam espaços para a criação de aporte teórico-prático, interligando a “questão da articulação global entre a reforma da administração escolar a nível central e regional, por um lado, e a nível da escola-organização”, por outro (LIMA, 2002b, p. 71).

Dito de outro modo, far-se-iam estudos de parâmetros curriculares com conteúdos que façam interfaces com o sistema educacional geral e o setor produtivo empresarial, que remetem à criação de instrumentos para a realização de parcerias de formação profissional. A educação científica mais geral precisa de ser ampliada e aprimorada em todos os níveis e propostas curriculares, pedagógico e administrativas, visto que, uma efetiva formação científica e tecnológica requer uma melhoria na qualidade da educação como um processo e não um fim em si mesmo. Desta forma, uma qualidade que não busque apenas o consenso, mas também as divergências e controvérsias, já que, para se atingir a um nível de competência (excelência), é preciso uma cultura científica de diálogo mais alargado e, justamente, o projeto educativo será a expressão da dimensão política da escola. Igualmente, a identidade da escola configurará numa ação democrática na equidade, qualidade, diversidade e eficiência nas instituições públicas educacionais.

A qualidade da escola está no seu *ethos*, porque se vincula ao desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas a outros processos de emancipação social, no trabalho cívico e solidário, no conjunto de toda a comunidade escolar e circunvizinha, bem como na sua dinâmica e inter-relações. Com efeito, na busca de experiências individuais para o interior da escola como meios de enriquecimento do trabalho coletivo, entre outras, significa considerar a qualidade como produção plural que se afirma no projeto político educativo, melhor dizendo, na autonomia pedagógica e sobretudo, na capacidade de realizá-la com responsabilidade, longe de um sistema “burocrático, gigantesco e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente” (LIMA, 2002b, p. 62). Este sistema simplesmente rotula os agentes educacionais e incute-nos a incapacidade institucional.

Numa lógica política de exercício de poder, pela “reforma-mudança” (LIMA, 2002b, p. 62), não se justifica a existência destas instituições para formar profissionais que ocupem apenas cargos, indivíduos que se movem, simplesmente, segundo as necessidades do mercado, descartando outras dimensões humanas, afetivas e culturais. De facto, nessa dimensão, o trabalho deixa de ser uma realização humana, perdendo o seu valor. Aliás, “A concepção de valor está na perspectiva do ser, conjugado com a existência da liberdade e da responsabilidade do desejo de fazer o bem” (WEBER, 2013, p. 179), o que significa que, a par da objetividade, da subjetividade e da intersubjetividade humana, o “valor é tudo aquilo que tem significado pessoal, que gera satisfação pessoal e coletiva” (WEBER, 2013, p. 179).

A atividade educativa não pode cingir-se apenas à reorganização pedagógica, nem tão pouco à organização de pesquisas a pedido de seus clientes e empresas. Atender às demandas da classe média, por incrementarem seu nível social de ingresso na cultura “mais alta”, através de diplomas prestigiosos, deixando os não esclarecidos sem ler e escrever e, na consequente pobreza.

A escola e universidade públicas têm que justificar o investimento público da sociedade com ações de compromisso com a universalidade e qualidade, um trabalho que faça diferença na disposição de mão-de-obra qualificada e atualizada, de cultura e valores humanos moçambicanos para, ‘fazer da escola e da universidade um exemplo público de convenções sociais, morais e éticas’. Consequentemente, deve-se modernizar o sistema educativo, tanto na organização estrutural como curricular, modificando os métodos e técnicas da sua prática, cujo propósito é a valorização dos profissionais para “fazer da escola um lugar de sucesso” (AFONSO, 2002, p. 37).

Se a opção for por “reforma-decreto” (LIMA, 2002b, p. 63), as escolas de formação profissional ou institutos tecnológicos têm essa missão administrativa e podem muito bem realizar essas tarefas com mais especialização e racionalidade técnica. Neste contexto, a estrutura orgânica e funcional do MEDH, de acordo com Lima (2002a, p. 11), deve ter em conta as dinâmicas e “dimensões micropolíticas e mesopolíticas”, sobretudo os contextos de cada organização, para atender à diversidade e heterogeneidade, contrariando focalizações normativistas e legalistas de conformismo decisório nas organizações educativas.

Enquanto isso, o MEDH deve gerir conflitos resultantes da violação dos direitos das crianças, punindo exemplarmente os professores infratores. Trata-se de, nunca também permitir a discriminação ou a intolerância estética (CRM, 2004), isto é, olhares estereotipados sobre os alunos (*bullying*). Igualmente, os cargos de direção das escolas públicas não devem configurar-se no modelo de gestão apolítico. Na sequência, possivelmente deixarão de ser cargos de confiança, ou seja, os gestores não serão indicados apenas, assim como as eleições não obedecerão às listas. Por um lado, porque os seus ocupantes passarão grande parte do tempo preocupados em manter-se no cargo, criando estratégias de perpetuação no mesmo e, por outro, provocará a exclusão da lista vencida, respetivamente. Para Lima (2002a, p. 72), isso significa a “despolitização da escola”, ignorando assim os contextos, os atores educativos e o papel da escola como organização cidadã, onde:

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição de aulas (**da carga horária, horas extras etc.**), no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na



capacitação de recursos humanos, **assim como no aproveitamento dos benefícios** etc. (GADOTTI & ROMÃO, 2002, p. 33, grifos nosso).

Sendo assim, é exatamente disso uma busca por “autonomia coletiva” (LIMA, 2002b, p.71) que perpassa em todos os níveis escolares e deve ser uma das preocupações centrais na administração das escolas e universidades públicas. Será possível, através do ensino das ciências sociais, incentivando “diálogo e negociação” (SCÁRDUA, 2010, p. 21) e, também pelo envolvimento em projetos da comunidade educativa, através de atividades de extensão e educação contínua de professores primários e secundários.

A este propósito, tem-se constatado que a formação contínua é desvirtuada pelas formações de mestrado e de doutoramento, em outra esteira, significa que a formação continuada não deve corresponder a tirar o professor do seu contexto escolar para outros cursos superiores, longe da sala de aulas. E, por conta disso, há pesquisas que afirmam que o contributo do professor com o mestrado e doutorado, no ensino básico ou secundário, é pouco significante<sup>2</sup>, embora necessária para a compreensão do mundo.

O mais importante não é a especialização, mas sim uma formação do professor que foque a aprendizagem dos alunos, ou seja, uma preparação sólida em processos didático-pedagógicos. Semelhantemente, nos grupos de disciplinas devem-se garantir assistências a aulas, isto é, supervisões entre colegas da mesma disciplina para avaliar, comentar em eventos acadêmicos para os professores apresentarem experiências e discutir as questões didáticas dos professores e alunos. Entretanto, os professores precisam de estar juntos para discutir os problemas das suas práticas e isso é contra o reconhecimento exclusivo da avaliação externa e burocrática, contrariamente à processual.

Portanto, a avaliação tem de incidir na atividade dos alunos para a certificação da sua aprendizagem e não em recortes. Por seu turno, os diretores de escolas devem agir em função das avaliações, visando a organização da escola para a melhoria da aprendizagem dos alunos com dificuldades. Mas, para a materialização desses propósitos, é necessária a existência de recursos e também um compromisso de professores, onde a preocupação das escolas não seja apenas com os *rankings* escolares. Essa análise é extensiva a outros componentes do sistema educativo, dado que o sucesso escolar tem a ver, igualmente, com o currículo de formação dos professores, procurando saber quem os forma e como são formados, daí as universidades não poderem ser as únicas responsáveis, uma vez que existem também os Institutos de Formação de Professores que merecem análise. Ainda mais, as admissões de professores no sistema não devem cingir-se apenas em avaliações documentais, podendo abarcar exames escritos e orais didáticos. Do

---

<sup>2</sup> Retirado de: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1705186-brasil-armou-bomba-para-contas-publicas-na-educacao-diz-diretora-do-banco-mundial.shtml>>.

mesmo modo, dever-se-á implementar um mecanismo de formação complementar de professores que não possuam a formação psicopedagógica, que poderia ser alargada de modo a atualizar as práticas pedagógicas dos professores em exercício, tendo em vista a melhoria da qualidade. De referir que há professores universitários sem formação psicopedagógica o que tem implicações na ética, postura e desempenho docente.

Em suma, as velhas estruturas de produção de conhecimento científico devem passar também por reformulações, referimo-nos, principalmente, ao uso de fontes bibliográficas únicas e estáticas e de um único manual ou livro didático. As universidades devem ter um importante papel de sintetizar saberes que relacionam o universal (conhecimentos científicos e tecnológicos) com a diversidade do particular (o ambiente sociocultural). Os alunos devem aprender e ser incentivados a produzir conhecimentos científicos, constituindo base para a sua avaliação, pois, nas avaliações atuais há ‘corrupção’ de resultados (ênfase aos relatórios) para justificar decisões de progressos. Entretanto, os meios tecnológicos devem ser igualmente aproveitados para o sucesso educativo em todas as suas variantes.

Essa forma de atuação proposta, através da cooperação técnica, em que a ciência é prioridade e “panóptica de controlo ideológico, de vigilância científica e curricular, de punição disciplinar e de coerção administrativa” (AFONSO, 2002, p.76), e instância das instituições públicas, deve viabilizar, da mesma forma, a construção de um novo espaço público. Espaço onde o Estado, o mercado e a comunidade se redefinam para dar lugar à emergência de novos híbridos educacionais, obviamente designados também por terceiro setor. Para Afonso (2002), o terceiro setor é a:

designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos e, por outro, sendo animadas por objectivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais. Podem mencionar-se cooperativas, associações mutualistas, associações de solidariedade social, organizações não-governamentais, organizações ‘quasi-não’ governamentais, organizações de voluntariado, organizações voluntárias ou de base. (AFONSO, 2002, p. 86 apud SANTOS, 1999, p. 4).

A análise da relevância social, no contexto educativo, logicamente, será um imperativo pedagógico na comparação entre modelos de gestão autocrática, de direção não democrática impositiva e modelos de gestão democrática de direção política, cuja eleição ou indicação depende dos atores. Desta forma, os indicadores de qualidade apontam para a necessidade de as escolas e universidades públicas desenvolverem projetos sobre demandas sociais, integrados na pesquisa e educação, para atendimento de áreas de indiscutível relevância social e econômica, como ficou patente anteriormente. São exemplos disso a questão da energia, preservação e

controle ambiental, transportes, saúde pública, produção de alimentos, educação básica, pobreza, migrações, movimentos sociais, recursos minerais e hídricos, desemprego e administração urbana, já que ‘a educação é a máquina que faz funcionar a democracia e, igualmente, é o seu termômetro’.

Os projetos a que nos referimos devem estabelecer parcerias com setores da sociedade, visando o desenvolvimento de estudos que possam subsidiar intervenções na realidade local e regional, pois os problemas não estão restritos ao campo da educação, nem ao território nacional, alguns são globais. Por vezes, a presunção de que se pode resolver unicamente a partir do centro ou local é errônea. Hodiernamente, não existem territórios homogêneos, é preciso viver experiências de outras realidades, conjugando-as com a realidade local.

Quer dizer, “[...] os povos e as instituições nos países em desenvolvimento não deixam de ter o poder de influenciar também a direção e a qualidade inerentes a globalização” (ABDI, 2012, p. 44). Os programas e currículos do Ensino Superior, na Lei 6/92, são exemplo pela sua abrangência. Da mesma forma, é importante salientar que não se trata de uma parceria entendida como uma forma de ‘terceirização hierarquizada’, em que as universidades prestam serviços ao setor produtivo, mas uma parceria em que as partes interessadas conjugam os seus esforços para a resolução de problemas locais e regionais em conjunto.

É contraproducente a ideia da atuação de um gestor escolar como o único moderador do sucesso pelas parcerias. A este propósito, temos a doutrinação ocorrida especificamente nas reformas de 1998 em Inglaterra (*education reform act*), dos governos liberais e conservadores da nova direita inglesa, pela miscigenação de políticas marcadas pela valorização da livre escolha educacional e da sua privatização. Daí, são características-chave da nova gestão pública:

...a criação de normas-padrão e medidas de desempenho explícitas para as unidades que prestam serviços; a necessidade de estabelecer medidas claras entre *inputs*, *outputs* e medidas de desempenho, com ênfase no controlo de resultados; as crescentes exigências de responsabilização ou prestação de contas e contextos; a valorização de estilos de gestão do sector privado; a promoção da competição entre diferentes unidades; e a disciplina e austeridade na utilização dos recursos. (HOOD 1991; LAUGHILIN & BROADBENT 1994, *apud* AFONSO, 2002, p. 81-83).

Aqui há uma visão economicista conservadora de integração das universidades com setores da sociedade, de especialização e de complementação produtiva e tecnológica, como também uma forma de reflexão endógena sobre os problemas locais e não só pela “valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho, mas também o eixo educação-democracia” (STOER, STOLEROFF & CORREIA, 1990, p. 1).

À luz destes princípios, se a política educativa se subordinar às preocupações estruturais das políticas industriais e econômica, conseqüentemente fluirá o abandono de preocupações

democratizantes. E, com a crise estrutural do capital, ocorrerá ainda mais a inflação de salários e serviços públicos, por conseguinte a precariedade laboral e o aprofundamento da crise do emprego. Aliás, o desemprego significa queda na renda e a queda na renda tem como resultado a redução do consumo e, portanto, mais recessão (DIERCKSENS, 2015).

Sobre a “mercadorização educacional” (LIMA, 2002c, p. 103), haverá contradições culturais, substituindo o discurso político-mediático por novas morfologias organizacionais cujas potencialidades são salvíficas e apanágios da aprendizagem ao longo da vida. Igualmente, são consideradas como pré-requisitos da empregabilidade, em direção a uma mão-de-obra mais competitiva. Desta forma, isto promove a “McDonaldização da sociedade e a conseqüente McDonaldização da educação do Estado administrativo, reatualizando perspectivas de Darwinismo social” (LIMA, 2002c, p. 102-103).

Deste modo, os órgãos governamentais locais, se não forem mais atuantes e protagonistas, através de processos democráticos interventivos nas áreas sociais do seu interesse e em atividades requeridas como saúde, educação, meio ambiente e energia, comunicações e transportes, que devem ser solicitados a realizar parcerias com as escolas, universidades e centros de pesquisa para a realização de estudos nessas áreas estaremos, definitivamente, diante de uma representação profundamente maximalista de “neoliberalismo educacional mitigado” (AFONSO, 2002, p.84).

Além disso, a autonomia e a participação em equipes, para consolidar uma comunidade educativa abrangente para dentro do sistema, basear-se-á no empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando, senão transferi-los ou dividi-los, com a iniciativa privada e organizações não-governamentais. Em lugar do dever da política educativa, a promoção de políticas sociais será deixada a cargo da boa vontade dos clientes, ao invés da responsabilidade pública, como interesse geral. A prática da gestão político-pedagógica, devido ao seu caráter educativo, é socialmente mobilizadora, podendo abrir espaços para reestruturar o poder de decisão junto das comunidades educativas envolvidas. Estas deverão influenciar na definição de políticas educativas de interesse público e de realização humana, no campo da educação secundária e universitária.

Esta prática deve prevalecer, pois “a participação comunitária e o controlo estatal não são opostos, mas complementares” (SILVA, 2003, p. 32). Também, constitui uma negação da cultura do silêncio, desenvolve profissionais no sentido educativo e não amadores ou *freelancers* (turbos), que priorizam vantagens pessoais em detrimento de objetivos maiores da educação para todos. Também, rejeita “o profissionalismo como ideologia que conduz a falsas hierarquias e a novas relações de dominação” (AFONSO, 2000, p. 50). Igualmente, rejeita também a “parentocracia” (SILVA, 2003) na educação quando esta significa uma nova forma de controle

conservador e autoritário sobre as escolas públicas e o desempenho dos professores. Aliás, a iniciativa da participação enquadra-se na descentralização que, entre outras, em administração da política educativa, implica, necessariamente, alterações efetivas no funcionamento das escolas e universidades públicas, envolvendo a transferência do poder decisório, de atribuições e de recursos entre elas. Mas, para tal, é preciso que haja pessoas preparadas científica e humanamente.

Em resumo, a proposta de debate é contra os excessos da regulação estatal nas escolas e universidades públicas. Também desenvolve o academicismo (o que implica o ensino e a investigação, assim como a extensão como prática da cidadania ativa). Isso requer que não haja uma centralização excessiva, dado que a descentralização não significa “desresponsabilização” ou perda de controle, porque o Estado disponibiliza recursos e regula o sistema educativo, concedendo contratos de autonomia e corrigindo as assimetrias. Importa contemplar, no campo da geração, absorção e transmissão de conhecimento de ponta e tecnologia na universidade, uma estratégia mais ampla do país.

Para adequar a estrutura de ensino superior às necessidades do país, deve-se buscar garantir o acesso de estudantes, pesquisadores e docentes a centros de excelência internacional nas mais variadas áreas. Quer dizer, a atuação não vai mais pautar-se somente na captação de bolsas e ajuda financeira a países ricos, mas sim pela busca de acesso a laboratórios e centros de pesquisa de última geração, que possibilitem, aos moçambicanos, estudantes e pesquisadores, entrar em contato e absorver os mais modernos conceitos acadêmicos e inovações científicas relacionados aos seus círculos de estudo e pesquisa. Por fim, para o sucesso educativo, a administração da educação precisa de ter, em primeiro plano: **a)** a concepção da natureza da educação que se procura oferecer e obter; **b)** os fins que se têm em mente e os possíveis de se concretizar; **c)** o produto que se procura, tendo em conta a realidade local e as condições proporcionadas. Estes são elementos imprescindíveis para a construção de uma sociedade humanamente ativa e inclusiva em matéria de direitos, a partir da educação formal.

### **Considerações finais**

No presente artigo discute-se um assunto extremamente útil e complexo. Porém, no que se refere aos objetivos demonstramos que sobre os avanços, o Ministério da Educação que teve no passado uma forte atuação e intervenção na realidade sócio-política do país pela massificação, universalização e emancipação escolar, hoje pela globalização exerce a função de um organismo desregulador.

Deste modo, pelo fenómeno político-social-económico e cultural de acumulação, chegamos à conclusão de que o sistema de ensino do Estado passa já há muitos anos por inúmeras dificuldades de natureza económica e organizativa para o exercício do sentido público o que possibilita adoção de políticas de economia global caracterizadas por pouco espaço democrático para a participação efetiva das comunidades educativas, o que se vislumbra como recuos, tornando a educação menos humana. Porquanto a época neoliberal, não tem o potencial para integrar a escola e a comunidade na realidade económica e política de Moçambique de maneira justa, as escolas e universidades vergam-se em organizações sociais competitivas e inseridas no mercado.

Mais do que isso, em termos de desafios da educação, convoca-se toda a sociedade a repensar na escola pública, para que não se deixe desqualificar por razões de mercado. É, igualmente, um apelo extensivo a todos os setores sociais, de forma que fundamentem os pressupostos democráticos, da cidadania e da democracia participativa, dos valores cívicos, dos direitos humanos e da não-violência nas questões da educação.

É importante destacar que as instituições de formação, como a escola secundária e a universidade, para o seu renome, dependem muito mais da inquietude de seus atores, professores e demais entidades envolvidas, que deverão estar permanentemente comprometidas com a busca constante pelo novo e pelo melhor. Por dentro da escola, é inegável que as estruturas organizacionais promovam modelos de convivência, mobilizando a sociedade sobre a organização escolar para que adotemos políticas públicas inclusivas de modo que o ensino de qualidade seja uma tarefa obrigatória e um dado adquirido para todos. Este desafio não é materializável se se conceber a escola e a universidade como instituições fechadas em si próprias à margem da sociedade e de outros atores fundamentais para os quais as mesmas servem, ao formar profissionais que depois são integrados naquelas para responder aos seus desafios.

## REFERÊNCIAS

ABDI, A. A. Políticas internacionais em tempos de globalização neoliberal: desafios ao desenvolvimento social. In: GUIMARÃES-LOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Universa, 2012, p.41-67.

AFONSO, A. O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata. Um contributo Sociológico para pensar a reforma Educativa em Portugal (1985-1995). **Revista Portuguesa de Educação**, vol.10, nº2. Braga: I.E.P, 1997, p.103-137.

AFONSO, A. O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In: LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (Org.) **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Afrontamento, 2002, p.33-52.

AFONSO, A. profissionalismo docente e a participação dos pais na escola pública. In Intervenção no seminário. **O papel dos actores educativos na construção de uma escola democrática**. Guimarães: CFFH, 2000.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CLEGG, S. **As organizações modernas**. Oeiras: Celta, 1998.

COSTA, F. Juventude e Participação: apatia ou exclusão política. In: COSTA, F. (Org.). **Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude e participação**. São Paulo: Brenda Espindula, 2010.

DIERCKSENS, W. La Gran Transición hacia una nueva civilización. **Tareas**, nº 151, p. 73-86, septiembre-diciembre, 2015.

DOMINGOS, A. B. A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.10, p.227- 251, mar. 2015.

DOMINGOS, A. B. **Administração do sistema educativo e a organização das escolas em Moçambique no período pós-independência (1975-1999): descentralização ou recentralização?** 249p. (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação: Universidade do Minho, Braga, 2010.

DOMINGOS, A. B. Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). **Revista Vozes**, nº. 06, Ano 3, p.1-23., out. 2014.

**FOLHA DE SÃO PAULO**. Brasil criou bomba fiscal na educação, diz diretora do Banco Mundial. <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1705186-brasil-armou-bomba-para-contas-publicas-na-educacao-diz-diretora-do-banco-mundial.shtml>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. **A Escola como organização e a participação na organização**. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Braga: IEP - Universidade do Minho, 1998.

LIMA, L. Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. (Org.). **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Afrontamento: Porto, 2002a, p.17-29.

LIMA, L. O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, (1996, setembro).

LIMA, L. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. (Org.) **Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Afrontamento: Porto, 2002c, p.91-109.

LIMA, L. Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In: LIMA L. C.; AFONSO, A. J. (Org.) **Reformas da**

- educação pública:** democratização, modernização, neoliberalismo. Afrontamento: Porto, 2002b, p.61-73.
- MOÇAMBIQUE. **LEI Nº 4/83 do Sistema Nacional De Educação.** Publicada no Boletim da República, II SÉRIE - Número 12, 1983.
- MOÇAMBIQUE. **LEI Nº 6/92 do Sistema Nacional De Ensino.** Adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83. Publicada no Boletim da República II SÉRIE – NÚMERO 19, 1992.
- MOÇAMBIQUE. **Boletim da República.** 1ª Série, nº 44, de 2 de novembro de 1990. Maputo: Imprensa Nacional, 1990.
- MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique 2004:** aprovada em 21 de Janeiro de 2005. Disponível em: <[http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/constituicao\\_republica/constituicao.pdf](http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/constituicao_republica/constituicao.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique.** Maputo: INLD, 1975.
- MONTEIRO, A. R. **Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação.** Porto editora: Porto, 2008.
- MOREIRA, D. & BARBOSA, L. Juventude e Participação: apatia ou exclusão política. In F. C. (Org.). **Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude. Juventude e Participação.** São Paulo: Brenda Espindula, 2010, p.13-20.
- NETO, A. A. Quem é o inimigo? Qual é o nosso objetivo? In: BOGO, A. (Org.) **Teoria da organização política.** São Paulo: Expressão popular, 2010, p.321-338.
- SCÁRDUA, M. Democracia e Participação. In: COSTA, F. (Org.). **Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude: juventude e participação.** Brenda Espindula: São Paulo, 2010, p.21-26.
- SILVA, E. As Perspectivas de Análise Burocrática e Política. In: LIMA, L. (Org). **Compreender a escola: perspectivas de análise organizacional.** Braga: Universidade do Minho, 2006.
- SILVA, E. Ensino superior, formação de quadros e responsabilidade social da universidade em Angola. **Oração de sapiência.** Luanda: Universidade Independente, 2015.
- SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada:** interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.
- STOER, S. R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, J. A. O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. **Revista crítica de ciências sociais.** vol.29, Porto, p.11-53, 1990.
- WEBER, O. J. **Ética, educação e trabalho.** São Paulo: Intersaberes, 2013.
- WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2005.

Recebido em: 04/02/2019

Aprovado em: 19/05/2019





ISSN: 2595-5713

Vol. 2 | Nº. 3 | Ano 2019

**Óscar Fumo**  
**Alexandre António Timbane**

# PRÁTICAS DE LEITURA DE GÊNEROS ACADÉMICOS: ENTRE OS DISCURSOS DOCENTES E AS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Reading Practices of academic genres: between the teaching discourses  
and the conceptions of the students at the Eduardo Mondlane University

**RESUMO:** O presente trabalho insere-se no quadro dos estudos dos Letramentos Académicos (LEA, 1994; LEA; STREET, 1998), uma perspectiva advinda dos Novos Estudos de Letramento (GEE, 2000; STREET, 2003; 2012), abordagem teórica que reflete sobre os usos da leitura e da escrita em contextos sociais específicos. Neste texto, propomo-nos descrever as práticas de leitura que ocorrem na Universidade em Moçambique, analisar e discutir os modelos de letramento que lhes estão subjacentes. A abordagem é de natureza qualitativa e consistiu na análise das respostas a um questionário aplicado a oito estudantes que frequentam o segundo e o quarto anos dos cursos de Licenciatura em Ensino de Português, Literatura Moçambicana e Arqueologia, na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. O exercício de análise permitiu concluir que o trabalho com a leitura caracteriza-se tanto pela ausência de orientação nas atividades leitoras, como pelo predomínio da abordagem de leitura como extração e fixação dos conteúdos dos textos.

**Palavras-Chave:** Práticas de leitura; Letramento; Modelos de letramento; Universidade de Moçambique.

**ABSTRACT:** This work is part of the study of academic literacy (LEA, 1994; LEA; STREET, 1998), a perspective derived from the New Literacy Studies (GEE, 1991; STREET, 2003; 2012), a theoretical approach that reflects on the uses of reading and writing in specific social contexts. In this text, we propose to describe the reading practices that occur at the University in Mozambique, to analyze and discuss the underlying literacy models. The approach is qualitative and consisted in the analysis of responses to a questionnaire applied to 8 (eight) students who attend the second and fourth years of Portuguese Teaching, Mozambican Literature and Archeology courses at Eduardo Mondlane University. The analysis exercise allowed us to conclude that the work with reading is characterized both by the lack of orientation in reading activities and by the predominance of the reading approach as extraction and fixation of the contents of texts.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima  
[ivaldomarciano@gmail.com](mailto:ivaldomarciano@gmail.com)

**Key words:** Reading practices; Literacy; Literacy models; University. Mozambique.

# PRÁTICAS DE LEITURA DE GÊNEROS ACADÊMICOS: ENTRE OS DISCURSOS DOCENTES E AS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Óscar Fumo <sup>1</sup>

Alexandre António Timbane <sup>2</sup>

## Introdução

Neste texto, pretendemos descrever, analisar e discutir as práticas de leitura na universidade em Moçambique a partir da percepção dos estudantes. O nosso interesse é refletir sobre as concepções de leitura que fundamentam as práticas, as capacidades (ROJO, 2004) que estão envolvidas ou que são requeridas na leitura de textos no contexto do ensino superior em Moçambique, onde são frequentes denúncias de professores sobre a precariedade das habilidades de leitura dos estudantes. No discurso dos professores, reclama-se que os alunos chegam à universidade sem que tenham desenvolvido as competências necessárias para realizarem eficazmente as atividades de leitura dos géneros textuais típicos do universo acadêmico, comparativamente mais complexos e exigentes que os dos níveis de formação anteriores. Os professores parecem partir do pressuposto de que a leitura constitui uma habilidade que se desenvolve de forma cabal num determinado nível de aprendizagem e é transferível para outros níveis e contextos. Não é entendida como uma prática social, portanto, realizada num determinado contexto (no caso, o acadêmico), com usos de linguagem específicos e que demanda competências de leitura igualmente específicas, que se adquirem através da inserção nesse contexto de práticas. Provavelmente por conta dessa concepção, não é comum os professores do ensino superior desenvolverem estratégias de intervenção didática que auxiliem os alunos a superarem as dificuldades que enfrentam nas atividades de leitura.

Trata-se de uma abordagem exploratória que consiste na análise das respostas fornecidas através de um questionário aplicado a uma amostra de oito estudantes dos cursos de Licenciatura em Ensino de Português, Arqueologia e Gestão de Património Cultural e Literatura Moçambicana que frequentam o primeiro, o segundo e o quarto anos da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. Na nossa abordagem, partimos da ideia de Kleiman (2004) que defende a existência de uma diversidade de

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada/Instituto de Estudos de Linguagem – UNICAMP e Assistente Universitário na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. Email: [oscarfumo@gmail.com](mailto:oscarfumo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Professor no Curso de Letras e Língua Portuguesa da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras (Campus dos Males, Bahia) Email: [alextimbana@gmail.com](mailto:alextimbana@gmail.com)

enfoques possíveis de serem adotados para o estudo da leitura. A nossa reflexão situa-se no âmbito dos ‘novos estudos de letramento’ (GEE, 2000; STREET, 2003; 2012), mais especificamente nos letramentos académicos (LEA, 1994; 2004; LEA; STREET, 1998). Pensamos que esta perspectiva, por orientar para a compreensão dos usos da linguagem particulares de um determinado contexto, pode possibilitar-nos compreender as práticas de leitura que ocorrem na Universidade Eduardo Mondlane, onde, apesar de haver frequentes críticas de professores sobre a precariedade das habilidades de leitura dos estudantes, não existem trabalhos de pesquisa que procurem conhecer de forma mais profunda e consistente a realidade de leitura desses universitários.

O carácter exploratório deste trabalho não permite generalizações sobre as práticas de leitura na universidade em estudo. Contudo, julgamos que os resultados preliminares poderão indicar caminhos, possibilidades e perspectivas para futuros trabalhos que pretendemos realizar nesta linha de pesquisa, sobretudo se tivermos em conta que, em Moçambique, praticamente não existem trabalhos de pesquisa cujo objeto seja a leitura na universidade<sup>3</sup>, como também não se tem seguido a perspectiva teórica dos letramentos nas reflexões sobre os usos da linguagem em contexto académico.

Para dar corpo ao trabalho, inicialmente tentamos enquadrar a nossa reflexão no âmbito da perspectiva dos ‘novos estudos de letramento’. De seguida, procuramos construir uma argumentação a favor do trabalho com a leitura nas práticas de letramento académico. Prosseguindo, justificamos as opções metodológicas tomadas, e, na sequência, fazemos a análise e discussão das informações/dados recolhidos. Finalmente, fazemos as considerações finais, apontando os desafios e as perspectivas para o trabalho com a leitura na Universidade em Moçambique.

## **1 Os ‘novos estudos dos letramentos’: pressupostos teóricos e conceitos**

Abordar as práticas de leitura no âmbito dos letramentos académicos implica uma referência prévia aos estudos dos letramentos, mais especificamente aos Novos Estudos dos Letramentos. Reuter (apud DELCAMBRE, 2015, p. 246) explica que a noção de letramento enfatiza as dimensões contextuais, sociais e culturais das práticas de leitura e escrita. A nova abordagem de letramento desenvolveu-se sobretudo no âmbito dos trabalhos da perspectiva teórica dos ‘Novos Estudos de Letramento’ (do Inglês *New Literacy Studies* – NEL), que questiona o letramento como conhecimento estrito do código da língua (LOPES, 2004), como

---

<sup>3</sup> Entre quatrocentos setenta e quatro trabalhos disponíveis no-repositório de bibliografias sobre o português de Moçambique (GONÇALVES; VICENTE, 2018), apenas cinco são sobre leitura e nenhum sobre a leitura na universidade.

resultado de uma aprendizagem funcional, supostamente estanque. Brian Street, que se tornou uma das mais proeminentes figuras desta abordagem teórica por lhe ter estabelecido o método, afirma, em seu texto *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*, que o que se denomina ‘Novos Estudos de Letramento’ representa uma nova tradição considerando a natureza do letramento, não mais focado na aquisição de habilidades, mas sim no que significa pensá-lo como uma prática social.

Em contraposição à perspectiva do letramento enquanto aquisição de habilidades relacionadas com a leitura e/ou a escrita, os ‘Novos Estudos de Letramento’ apontam para a compreensão do letramento enquanto práticas sociais, isto é, usos da leitura e/ou da escrita socialmente localizados e permeados por crenças, ideologias e relações de poder. Portanto, já não se fala de Letramento, no singular, mas de Letramentos, no plural, considerando o facto de que os usos da leitura e da escrita, que configuram o letramento, são situados, ou seja, estão “inseridos em determinados espaços e determinado tempo, o que lhes confere especificidades” (SOARES, 2004, p. 11).

A mudança de paradigma que a abordagem dos NLS representa torna-se mais clara com a proposta de Street (1984) pelo facto de distinguir dois modelos de letramento – o **autónomo** e o *ideológico*, que representam duas concepções sobre os usos da leitura e da escrita (na sua dupla dimensão: produção – **escrita** e recepção – **leitura**). No modelo de **Letramento autónomo**, consideram-se as práticas de leitura e escrita em termos meramente técnicos, fechadas em si e independentes do contexto social. Estabelece-se uma relação de causalidade entre o domínio da tecnologia da escrita e o desenvolvimento de competências cognitivas e intelectuais e, derivado disso, o progresso das sociedades onde a escrita seja predominante. Essa perspectiva ignora as especificidades das sociedades e as estruturas de poder nelas existentes (JUCHUM, 2016).

Em Kleiman (1995) observa-se que as características do **modelo autónomo** são descreve como (i) o processo de interpretação da escrita é determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto; (ii) dicotomiza-se a oralidade e a escrita, focando-se diferenças e polarização extremas nos dois domínios, ignorando o contínuo existente; (iii) atribuem-se poderes e qualidades intrínsecas à escrita que se pensa ser responsável por operações mais abstratas, superiores – classificação, categorização, generalização, dedução. No **modelo ideológico**, as práticas de letramento estão vinculadas a práticas sociais, que por sua vez, são determinadas pelas estruturas de poder. Sendo assim, havendo diferentes contextos, as práticas serão diferentes, os seus significados e seus efeitos também serão diferentes (ROJO, 2009). Na obra de Kleiman (1995), o modelo ideológico, questiona os efeitos universais do letramento e sublinha a constatação de Heath (1983) que salienta as práticas de letramento que são permeadas por questões associadas a estruturas de poder.

A distinção dos modelos autónomo e ideológico enquanto concepções de letramento é importante para a análise das práticas de leitura e escrita por permitir refletir sobre as opções metodológicas, usos, valores e significados atribuídos à leitura e à escrita, bem como o papel dos envolvidos num determinado contexto. No que se refere especificamente à leitura, uma concepção do modelo autónomo de letramento é aquela cujas práticas valorizam as capacidades de descodificação em que ler é um processo perceptual e associativo de grafemas e fonemas para ascender ao significado da linguagem do texto. Ler é decodificar (ROJO, 2004). A concepção de leitura no modelo ideológico está alinhada com a perspectiva que encara o ato de ler como “acto de se colocar um discurso em relação a outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p. 3). Já não se trata apenas de descodificação, nem simplesmente de compreensão, mas também de interpretação, relação e apreciação.

## 2 Estudos dos Letramentos académicos

Decorrente da ideia dos múltiplos letramentos dos ‘Novos Estudos dos Letramentos’, diversos autores (BARTON; HAMILTON, 1998; LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2001; LEA, 2004) estudam os usos da linguagem típicos da academia. Esses estudos partem do pressuposto de que a academia constitui um universo discursivo específico. Fiad (2011), por exemplo, assume que há usos específicos da leitura e da escrita no contexto académico que diferem de usos em outros contextos. Estudos realizados no âmbito desta moldura teórica sugerem que as práticas de leitura e escrita na academia desenvolvem-se numa rede complexa de códigos e regras que os seus integrantes precisam negociar para poderem funcionar competentemente.

Uma linha de pesquisa muito produtiva na área dos letramentos académicos é a que explora o conflito gerado pelas incompatibilidades entre o letramento dos estudantes e o letramento que lhes é exigido uma vez admitidos na universidade. As habilidades de leitura e escrita desses estudantes são incompatíveis com as que os professores universitários esperam que possuam. Lillis (1999) sugere que essas incompatibilidades, fundadoras do discurso de *déficit*, muito comum na academia, resultam da falta de explicitação das regras de funcionamento do discurso nesse universo, que é novo para o estudante. A essa ausência de explicitação, a autora chama de **práticas institucionais de mistério**. Essas práticas consistem em exigir do estudante o que não lhe foi explicitado, tal como solicitar que escreva um texto, sem lhe explicitar o género, a finalidade do exercício, o significado e outros aspectos envolvidos (ANTUNES, 2005; 2009).

Nos estudos dos Letramentos Acadêmicos, o discurso do *déficit* é bastante questionado e sugere-se que as práticas que envolvem a escrita (produção escrita e leitura) desenvolvem-se numa rede complexa de códigos e regras que os estudantes precisam dominar e negociar para que possam funcionar de forma competente no contexto em que se inserem. Julgamos que tal deve ser também no contexto da universidade. Entendemos que a universidade precisa desenvolver atividades que possam não só ajudar o estudante a melhorar a qualidade da escrita e da leitura, como também fazê-lo compreender e alcançar as habilidades e os conhecimentos específicos exigidos nesses domínios no universo acadêmico.

### **3 Leitura na universidade: um olhar sob ponto de vista dos letramentos acadêmicos**

Na universidade, em Moçambique, ouve-se com frequência os professores reclamarem que os estudantes apresentam competências de leitura aquém do que se espera. Contudo, nem por isso, a leitura tem merecido atenção como objeto de estudo, nem como objeto de pesquisa no contexto acadêmico. Depreende-se dos discursos dos professores a crença na ideia de que, chegados à Universidade, os estudantes já deveriam exibir habilidades de leitores proficientes. Aliada a essa crença, existe a ideia de que não cabe à universidade ocupar-se com o ensino da leitura, tarefa que é imputada ao ensino fundamental e médio. Esse recorrente debate revela a necessidade de adoção de metodologias que ajudem na melhoria da qualidade de leitura do aluno universitário. Em termos de pesquisa, pensamos que a perspectiva dos letramentos acadêmicos a que está ancorado este trabalho oferece-nos uma abordagem que nos possibilita superar as reclamações e vislumbrar pistas de ações.

Pensar que a leitura e a escrita são práticas sociais (à luz dos Novos Estudos dos Letramentos) e que a universidade constitui um universo discursivo específico (conforme a perspectiva dos letramentos acadêmicos) permite-nos superar a ideia de que existe, como é inferível nas reclamações, uma habilidade de leitura básica, transferível, adquirida de uma vez para sempre e que serve para entender qualquer texto (CARLINO, 2012). Ajuda-nos a deslocar a questão do plano do indivíduo (que possui ou não possui habilidades) para o plano do contexto social em que a prática ocorre. Percebe-se que não se trata apenas<sup>4</sup> de os estudantes não serem leitores proficientes, mas de serem, também, confrontados com novas formas de se relacionarem com a leitura em virtude de estarem ligados num novo contexto de práticas<sup>5</sup>. Nesse novo

---

<sup>4</sup> A reserva se deve ao facto de que, na nossa experiência de docência na universidade, temos sido, às vezes, confrontados com a existência de estudantes que apresentam situações típicas de um processo de alfabetização incompleto ou deficiente, que se manifesta no fraco domínio do princípio alfabético.

<sup>5</sup> O estudante, quando chega à universidade, entra em choque com a quantidade de materiais e disciplinas que exigem a leitura. Esse choque resulta da diferença entre o que é lido no ensino médio e o que existe na universidade, bem como os níveis de exigência. Neste novo contexto, os debates nas aulas, a compreensão dos conteúdos, os trabalhos individuais e em grupos, as avaliações dependem fundamentalmente da leitura e ela se configura como condicionante do sucesso acadêmico.

universo, para lidarem melhor com a leitura, precisam conhecer as regras e normas que legitimam as novas práticas (KLEIMAN; MORAIS, 1999). Tal ideia implica compreender os modos de produzir e interpretar os textos. Os significados que a leitura, os seus propósitos, as capacidades demandadas, os sujeitos envolvidos, a sua posição enquanto leitor, bem como as relações de poder que perpassam essas práticas.

Assim colocada a questão, julgamos que é defensável que o professor se ocupe com a leitura na universidade. Cabe-lhe, enquanto membro da comunidade com maior experiência, promover práticas que concorram para a inserção do estudante nesse novo universo discursivo, cujos códigos e regras de funcionamento desconhece. Não se trata apenas de indicar ao estudante o que ler, mas também de o ensinar a operar com determinadas categorias de análise, com modos específicos de encarar os textos, mostrar-lhe os propósitos da leitura, conduzindo-o em direção à autorregulação do processo (CARLINO, 2012). Se aos professores cabe prestar maior assistência aos estudantes no processo de apropriação das práticas de leitura, à pesquisa cabe, sobretudo no contexto moçambicano onde ela ainda é incipiente, compreender como ocorrem as práticas de leitura, que significativos se atribui à leitura, que capacidades são demandadas, de modo a informar melhor as práticas de ensino-aprendizagem.

#### **4 Questões metodológicas e análises das percepções sobre a leitura universitária**

##### **4.1 Participantes e Corpus**

A nossa análise serve-se de respostas a um questionário aplicado a seis participantes, estudantes dos cursos de licenciatura em Ensino de Português, Literatura Moçambicana e em Arqueologia e Gestão de Património Cultural. O critério de seleção de participantes observou a necessidade de se captar as percepções de estudantes de diferentes níveis de graduação, por se assumir que, em função disso, lidam com a leitura de formas diferentes. Nesse sentido, envolveu-se para cada nível de graduação (do primeiro ao quarto ano) dois estudantes. A seleção dos cursos considerou o facto de, a princípio, supor-se que os diferentes cursos lidam com a leitura de maneiras diferentes. No curso de licenciatura em Ensino de Português, a leitura é, também, objeto de ensino; no de licenciatura em Literatura Moçambicana, supõe-se que o repertório de leituras inclui a leitura literária (mais do que em outros e com significado diferente); no curso de licenciatura em Arqueologia e Gestão do Património Cultural, a leitura não tem supostamente o mesmo ‘estatuto’ como nos outros cursos.

## 4.2 Instrumento de coleta de dados

O questionário aplicado aos participantes é constituído por um total de dez perguntas, sendo nove abertas e uma de múltipla escolha. O objetivo foi compreender as percepções e informações que possam permitir inferir sobre questões que são objetos da pesquisa, nomeadamente: natureza das atividades de leitura, géneros de leitura frequentes, orientações de leitura e capacidades envolvidas. O questionário foi submetido aos participantes via correio electrónico (e-mail). Solicitou-se que, antes, os participantes apreciassem e decidissem responder ou não ao questionário, sendo que, caso decidissem não responder, não tinham a obrigação de informá-lo, para evitar que fossem constrangidos. Mais ainda, o cabeçalho expôs as finalidades do questionário e os objetivos da pesquisa, bem como uma solicitação de colaboração. Instruiu-se que elaborassem pessoalmente uma chave para o seu questionário e convertessem o texto para um formato não editável. Por questões éticas, salvaguardamos a identidade dos participantes, que passaram a ser identificados com códigos: informante 1: CAS29; informante 2: CMF2016; informante 3: DAM2017; informante 4: EM0916; informante 5: RN12002; informante 6: VC2150.

Analisámos as respostas a seis perguntas de um total de dez. A restrição se deveu ao cuidado de que o trabalho não fosse demasiado extenso. As questões analisadas são as que apontam de modo mais direto para as variáveis de análise consideradas no subcapítulo anterior. O que se pode captar das respostas ao questionário é que os estudantes reconhecem enfrentar dificuldades com as práticas de leitura na universidade, as quais caracterizam como sendo mais complexas e exigentes em termos de frequência e quantidade de textos para ler, nível de elaboração da linguagem e densidade na terminologia utilizadas. Reconhecem, igualmente, que lhes são exigidos novos papéis enquanto leitores.

Decerto que a leitura na universidade é muito mais intensa que a do nível médio; a este nível os estudantes são obrigados a ler muitos textos para que tenham sucesso na sua formação. São textos com um conteúdo mais elaborados, de naturezas científica, comparadamente aos textos dos níveis anteriores. Está patente nos mesmos uma linguagem académica, linguagem técnica. Estes textos exigem muito do leitor para que sejam entendidos [SIC] (DAM2017).

Eu penso que as formas de ler na universidade são diferentes em relação ao nível anterior no que diz respeito a quantidade de leituras, complexidade dos textos nos conteúdos e na linguagem. Quem lê, tem o caminho mais curto para adquirir conhecimento e tanto na Universidade como no ensino médio aprendemos assim, todavia é na universidade onde as exigências são maiores visto que um dos propósitos dela é a formação de cidadãos com um pensamento crítico. (EM0916)



É notável uma forte ênfase na questão da complexidade da linguagem e da natureza (género) acadêmica dos textos a ler. Este aspecto reforça, pois, a necessidade de, nas práticas de leitura, se levar em consideração a pouca familiaridade que os estudantes mantêm com os textos na universidade, pelo que há lhes deve prestar assistência, ajudando-os a compreender e lidar com a linguagem dos textos acadêmicos (que varia em função da área e da disciplina), bem como trabalhando com eles sobre a estrutura e a construção dos géneros acadêmicos.

Outro aspecto que os participantes relatam é que, apesar dessas dificuldades, recebem pouca orientação dos professores. Os informantes afirmaram haver poucos professores que se preocupam em lhes orientar na leitura dos textos. Os poucos que existem, fazem-no de forma vaga e pouco produtiva, com instruções do tipo “leiam parágrafo por parágrafo”, “sublinhem as ideias”, “resumam”. Em outros casos, em face das dificuldades que os estudantes manifestam, os professores mandam reler os textos, sem orientações adicionais ou fazem a vez do estudante e discorrem sobre os textos, desconsiderando a leitura que esse tenha feito.

Os docentes muitas vezes recomendam o texto sem explicar aos estudantes o que lhes é esperado após a leitura do texto, acreditando que os estudantes já tenham aprendido nas cadeiras anteriores que tenham a ver com metodologia científica (CMF2016).

O professor explica o conteúdo do texto (EM0916).

Na verdade, nenhuma reação. O resultado aparece na avaliação: quem tirou negativa é porque não leu bem o texto”, este tem sido o lema de muitos docentes, porque esquecem que para se ler bem um texto, é preciso também orientar-se bem. Reconheço que existem poucos professores na academia que trabalham uma ou duas aulas de leitura e compreensão conjunta de textos com os alunos (VC2150).

Chama-se atenção neste aspecto à contradição resultante do facto de, mesmo sem orientar a leitura, os professores a tomarem como critério de avaliação. Esta atitude remete-nos à ideia das práticas de mistérios (LILLIS, 1999), em que se exige dos estudantes o que não lhes foi ensinado, daí as arbitrariedades que podem surgir, uma vez que os critérios, os parâmetros não são compartilhados. Em termos de capacidades privilegiadas pelos professores, destaca-se a capacidade de extração e fixação do conteúdo do texto, seguida da capacidade de relacionar as ideias do texto com as de outros textos (intertextualidade). No entanto, a capacidade de criticar o texto e propor ideias próprias parece pouco valorizada ou demandada. Se nos basearmos nestas informações, podemos afirmar que a perspectiva de leitura privilegiada nas práticas da universidade é aquela em que se concebe o texto como repositório de mensagens, as quais o leitor deve ser capaz de achar e fixá-las. Pensando como Kleiman (2011), a leitura não constitui uma atividade de interação entre o autor e o leitor/estudante, em que este aceita, refuta e critica.

## Considerações finais

Se os aspectos relatados pelos participantes refletem, de facto, as práticas de leitura na universidade, existem motivos para nos preocuparmos com o letramento académico dos estudantes. Os relatos apontam para práticas de leitura que se aproximam do letramento autónomo e de práticas institucionais de mistério (LILLIS, 1999). Tal se pode verificar, por exemplo, por um lado, na ausência de orientação docente para as atividades de leitura, o que se pode dever à crença de que os alunos que chegam à universidade são ou deveriam ser leitores proficientes e que a leitura é uma habilidade fixa, transferível de um domínio a outro e independente em si. Por outro, nota-se pelas capacidades que se requer dos estudantes, nomeadamente, a de ser capaz de extrair os sentidos do texto e fixá-los, sem os ressignificar e questionar.

As práticas semelhantes parecem-nos contraproducentes para a formação de um académico, uma vez que está subjacente nelas a imagem de um indivíduo que se limita à reprodução das vozes e dos pensamentos de outros, sem conseguir compreender como se constituem. O professor, quando dispensa o trabalho com a leitura, deixa de contribuir para a inserção do estudante nas linhas de pensamento do seu campo de estudos, nas suas polémicas, na apropriação dos seus conceitos, terminologias, bibliografia, na percepção das relações de poder que se estabelecem na área e outros aspectos que configuram a pertença a uma comunidade académica. A universidade é uma instituição social específica, constituída por lógicas e práticas muito peculiares. Partindo deste pressuposto, compreender-se-ia que a leitura na universidade é diferente da que se faz em outros níveis de formação e que ler em uma disciplina significa lidar com textos dirigidos a uma comunidade específica e cuja compreensão implica o domínio dos códigos, os interesses, as principais linhas de pensamento e polémicas dessa comunidade. Com efeito, entender-se-ia que, o professor desempenha uma tarefa fundamental de orientar o estudante, aspirante a membro da comunidade académica. Em qualquer nível de ensino, é necessário que os professores estejam preparados metodologicamente para lidar com apoio ao ensino da leitura.

Não cremos poder-se fazer generalizações sobre as práticas de leitura no letramento académico na universidade em Moçambique<sup>6</sup> num trabalho desta dimensão e com diversos condicionantes. Mas, acreditamos ter colhido subsídios que nos permitem sistematizar questões que podem ser úteis para trabalhos futuros e mais amplos em torno deste tema. Por exemplo, seria importante um trabalho que procurasse verificar se as práticas diferem em função dos

cursos e em que aspectos, como também, em que medida os professores modelam as atividades de leitura para responder à especificidade do curso, que formação pedagógica possuem e que conhecimentos os professores têm sobre a leitura e que função lhe atribuem nas suas práticas educativas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. v.13. São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.
- CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- DELCAMBRE, I. Formas diversas de articulação entre o discurso de outrem e o discurso próprio: análises de comentários de textos teóricos. In: RICK, F., BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para e pela escrita**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2015, p. 163-204.
- FIAD, R. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 2011. p. 357-369.
- GEE, M. The New Literacy Studies: from social situated to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000, p. 180-196.
- GONÇALVES, P.; VICENTE, F. **Cátedra do português língua segunda e estrangeira**. Maputo: UEM, 2018. Disponível em: <<http://www.catedraportugues.uem.mz/?target=lista-bibliografia>>. Acesso em: 30 ago.2018.
- HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- JUCHUM, M. **Letramentos acadêmicos: projectos de trabalho na universidade**. 171p. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- KLEIMAN, Â. Abordagens da leitura. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p.13-22, 2º semestre, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Leitura e pesquisa**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

<sup>6</sup> Reafirmamos a impossibilidade de generalização só a partir deste trabalho.

\_\_\_\_\_ Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15 – 61.

KLEIMAN, A.; MORAIS, S. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projectos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LEA, M. R. “I thought I could write until I came here”: Student writing in higher education. In: GIBBS, G. (Ed.). **Improving student learning**: Theory and practice. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1994, p. 216-226.

\_\_\_\_\_ Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in High Education**. v.29, nº 6. Dez, 2004. Disponível em : <[http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf\\_Articles/Lea\\_article.pdf](http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Lea_article.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

LEA, M.; STREET, B. Student writing in high education: an academic literacies approach. **Student in Higher Education**, Vol. 23, Issue 2, p. 157. Julho, 1998.

LILLIS, T. Who’s Common Sense? In: JONES, C. & STREET, B. (Eds.). **Students Writing in the University**. Amsterdam: Benjamins, 1999, p. 127-147.

\_\_\_\_\_ . **Student Writing**: access, regulation, desire. London: Routledge, 2001.

LOPES, I. A. **Cenas de letramento**. 212p. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Centro de Artes e Comunicação – CAC – Universidade Estadual de Pernambuco UFPE, Recife, 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_ . **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Letramento\_e\_capacidade\_de\_leitura\_pra\_cidadania\_2004.pdf> Acesso em: 27 ago. 2018.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. (org.). **Letramento no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Global Editora e Distribuidora, 2004, p. 89-113.

\_\_\_\_\_ **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

\_\_\_\_\_ What’s new in New Literacy Studies: critical approaches to literacy in theory and practices. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia University, 2003, v. 5, n.2. p. 77-91.

\_\_\_\_\_ **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

Recebido em: 20/02/2019

Aprovado em: 30/06/2019