

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE ADULTOS, ANALFABETISMO  
E POBREZA EM MOÇAMBIQUE**

**MÁRCIA APARECIDA LIMA VIEIRA**

**PIRACICABA, SP**

**2006**

# **EDUCAÇÃO DE ADULTOS, ANALFABETISMO E POBREZA EM MOÇAMBIQUE**

**MÁRCIA APARECIDA LIMA VIEIRA**

**Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Pereira Chainho Gandini**

**Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.**

**PIRACICABA, SP**

**2006**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Pereira Chainho Gandini (Orientadora)

Prof. Dr. Elias Boaventura (UNIMEP)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Angélica P. Pipitone (ESALQ - USP)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Aparecida Riscal (UFSCar)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Aparecida Alem Marrach (UNESP)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que me permitiu vivenciar as experiências que me remeteram às questões abordadas neste trabalho e ainda me proporcionou a dádiva de conviver com pessoas maravilhosas, a quem passo a agradecer nominalmente;

Aos meus pais, Valdeci e Maria, à minha filha Larissa, ao meu companheiro Fernando, aos meus irmãos Marcos e Marcelo, à minha afilhada Gabriela, estes que, além do incentivo constante, souberam compreender minha ausência, mesmo quando eu estava fisicamente presente;

À Aurora, amiga-irmã de todos os momentos, leitora crítica de minhas produções, ouvinte das minhas digressões, colaboradora incansável nas reflexões sobre cada capítulo deste trabalho que se tornou mais simples, graças a esta possibilidade de partilhar;

Aos companheiros do NEPEP, especialmente ao Prof. Francisco e à Ozânea, com quem, além da amizade, compartilho o trabalho e as utopias imprescindíveis ao assumirmos os desafios de cada projeto;

Às alunas do Curso de Pedagogia da UNIMEP, especialmente àquelas que assumiram o desafio de colocar a educação a serviço do desenvolvimento humano;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Gandini, pela orientação atenciosa, paciente, clara, objetiva e incentivadora e pela contribuição imensurável para meu aprendizado a cada aula e a cada encontro de orientação, nestes últimos anos;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Maria Riscal, pelas contribuições no exame de qualificação, pelos apontamentos, sugestões e críticas, que contribuíram para a consolidação deste trabalho,

Ao Prof. Dr. Elias Boaventura, eterno mestre que, além de contribuir sobremaneira para minha formação, da graduação às orientações do Mestrado, da elaboração do projeto às contribuições no exame de qualificação e defesa da tese, compartilha e ensina, a todo o momento, pelo exemplo;

Aos professores e estudantes do PPGE e do Núcleo Políticas e Gestão da Educação, que contribuíram a cada apresentação do projeto de tese e que, com companheirismo e carinho, sempre colocaram seus conhecimentos à disposição;

Ao grupo de professores da Universidade Pedagógica de Moçambique que realizam estudos de pós-graduação na UNIMEP: Ângelo José Muria, Augusto José Mondlane, Bento Rupia Júnior, Joaquim Eugênio Tchamo, Zacarias Mendes Magibire e Zeferino Enriques, estes que pacientemente se dispuseram a participar de uma apresentação prévia e/ou realizaram a leitura deste trabalho. Agradeço ainda ao Prof. Jamisse Taimo, do Instituto Superior de Relações Internacionais de Moçambique pelas considerações críticas. As contribuições destes professores, os questionamentos, as reflexões propostas foram fundamentais para a elaboração desta tese. Além disso, a oportunidade de poder compartilhar o que eu escrevia com pessoas que participam da história do país foi extremamente oportuna e gratificante;

De modo especial, ao Prof. Carlos Machilli, reitor da Universidade Pedagógica de Moçambique, “provocador” desta tese, que, ao acolher-nos em Moçambique, compartilhou reflexões que nos instigaram a desenvolver este estudo;

Finalmente, não apenas agradeço, mas dedico este trabalho ao povo de Moçambique, pois, desde os primeiros momentos em que pisei em solo africano, fui tomada por um sentimento de retorno às origens: a receptividade das pessoas, a explosão cultural presente em cada detalhe, a multiplicidade de cores e sabores proporcionaram-me um sentimento de pertença indescritível. Nesta experiência, obtive, além de um aprendizado imensurável, lições e recordações que ficarão comigo por toda a vida. Agradeço e dedico esta tese àqueles que assumem os desafios da Alfabetização e Educação de Adultos e especialmente aos alfabetizandos, alfabetizadores, técnicos provinciais, distritais, funcionários e técnicos do MINED, com os quais atuei de 2001 a 2003 em Moçambique.

Dedico ainda aos movimentos sociais com os quais tenho desenvolvido projetos de educação e alfabetização de adultos aqui no Brasil, com crianças e adolescentes, adultos, moradores de rua ou assentados. Foi a partir do trabalho desenvolvido com estas pessoas, potencializado pela experiência em Moçambique, que tive a oportunidade de refletir e problematizar questões referentes à educação, analfabetismo e pobreza.

A todos, e em homenagem especial aos moçambicanos, meu agradecimento em língua changana: **Kanimambo!**

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC – Agência Brasileira de Cooperação Internacional;

AEA - Alfabetização e Educação de Adultos;

ALFASOL - Programa Alfabetização Solidária;

BA - Programa Brasil Alfabetizado;

CFATs - Centros de Formação Acelerada de Trabalhadores;

CNE - Conselho Nacional de Educação;

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais;

DERP - Documento de Estratégia para a Redução da Pobreza;

DNAEA - Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos;

DNPET - Direção Nacional de Planificação e Estatísticas do Trabalho;

ED - Índice de Desenvolvimento

EJA – Educação de Jovens e Adultos;

EP1 – Escola Primária 1;

EP2 - Escola Primária 2;

FACOTRAV - Faculdade para Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda;

FMI – Fundo Monetário Internacional;

FRELIMO - Frente de Libertação Moçambicana, fundada em 1968, deu origem ao partido de mesmo nome, a partir de 1977;

GDs - Grupos Dinamizadores;

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

ICSTAT – Centro Per La Cooperazione Statistica Internazionale, Luigi Bodio;

ID - Índice de Desenvolvimento;

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano;

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação;

INE - Instituto Nacional de Estatística;

INEA - Instituto Nacional de Educação de Adultos;

INEFP - Institutos Nacionais do Emprego e Formação Profissional;

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

IPC - Índice de Pobreza de Capacidade;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MEB - Movimento de Educação de Base;

MEC – Ministério da Educação;

MPF - Ministério de Planejamento e Finanças;

MEPT - Movimento de Educação Para Todos;

MINED - Ministério da Educação de Moçambique;

MNR - Movimento Nacional de Resistência de Moçambique;

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização;

MRE - Ministério das Relações Exteriores;

OIT - Organização Internacional do Trabalho;

ONGs - Organizações Não Governamentais;

OPAE – Organização Política e Administrativa das Escolas;

ONU - Organização das Nações Unidas;

PARPA - Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta;

PEA - População Economicamente Ativa;

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania;

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;

RDH - Relatório de Desenvolvimento Humano;

RENAMO - Resistência Nacional Moçambicana;

SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (conhecida aqui como AIDS);

SNE - Sistema Nacional de Educação;

SSEA - Subsistema de Educação de Adultos;

UEM - Universidade Eduardo Mondlane;

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância;

UP - Universidade Pedagógica.

## RESUMO

Este estudo aborda a suposta relação entre analfabetismo e pobreza em Moçambique. Nossa proposta é realizar uma análise histórica e sociológica buscando compreender o país, sua diversidade e a multiplicidade de fatores que o constituem. Ao mesmo tempo, reconhecemos as configurações que permitiram integrar a Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique ao Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta - PARPA. Para a análise da suposta relação entre analfabetismo e pobreza em Moçambique, realizamos uma retrospectiva da história do país que, em Outubro de 2002, ao comemorar os 10 anos da assinatura do acordo de paz, lançou uma campanha nacional de alfabetização intitulada "Alfabetizando reduzimos a pobreza absoluta". Nesse sentido, abordamos a educação de adultos, a alfabetização, a concepção de adulto em Moçambique e os estudos realizados sobre este tema por pesquisadores moçambicanos. Em seguida, retomamos os estudos referentes à relação analfabetismo e pobreza problematizando o conceito de pobreza e apresentando análises sobre a pobreza em Moçambique e sobre a situação de dependência do país das organizações doadoras internacionais. Para finalizar, apresentamos as possibilidades que encontramos na relação analfabetismo e pobreza, a partir de estudos subsidiados por autores que demonstram a ligação possível entre educação e desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Analfabetismo, Pobreza, Educação de Adultos, Moçambique.

## **ABSTRACT**

This study approaches the supposed relation between illiteracy and poverty in Mozambique. Thus, our objective is to carry out a historical and sociological analysis, in which we will try to comprehend the country, its diversity and the multiplicity of factors which make it what it is. At the same time, we will identify the configurations which enabled the integration of the Adult Literacy and Education Program to the Action Plan for the Reduction of Absolute Poverty (PARPA). For the analysis of the supposed relation between illiteracy and poverty in Mozambique, we reviewed the history of the country, which, in October, 2002, when it celebrated the 10<sup>th</sup> anniversary of the settling of the peace treaty, launched a national literacy campaign called "Raising literacy we reduce absolute poverty". Therefore, we will approach adult education, literacy, the concept of adulthood in Mozambique and the studies developed on this theme by Mozambican researchers. Then, we will review the studies about the relationship between illiteracy and poverty, discussing the concept of poverty and presenting analyses about poverty in Mozambique and the dependence of the country of international humanitarian organizations. Finally, we will present the possibilities we found in the relationship between illiteracy and poverty from studies by authors who present the possible relation between education and human development.

Key-words: illiteracy, poverty, adult education, Mozambique

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1: APRESENTANDO MOÇAMBIQUE</b> .....	29
1.1: Aspectos Históricos.....	33
1.1.1: A Guerra pela Independência.....	39
1.1.2: A Guerra Civil.....	41
1.2: Aspectos Educacionais.....	44
1.2.1: Aspectos Lingüísticos.....	48
1.3: Aspectos Sócio-Culturais e Políticos.....	51
1.3.1: Organização Política.....	53
1.3.2: Tradições e Costumes.....	57
1.4: Aspectos Econômicos.....	61
1.4.1: Combate à Pobreza Absoluta.....	66
<b>CAPÍTULO 2: ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE</b> .....	71
2.1: Analfabetismo e Alfabetização.....	73
2.2: Educação de Jovens e Adultos.....	79
2.3: Concepção de “Adulto” em Moçambique.....	82
2.4: A Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique.....	85
<b>CAPÍTULO 3: POBREZA EM MOÇAMBIQUE</b> .....	103
3.1: Conceito de Pobreza.....	105
3.2: Situação de Pobreza em Moçambique.....	118
3.3: Aspectos das relações de Trabalho e Emprego em Moçambique.....	124
3.4: Anotações sobre Burocracia e Corrupção em Moçambique.....	129
<b>CAPÍTULO 4: RELAÇÃO ANALFABETISMO E POBREZA EM MOÇAMBIQUE</b> .....	140
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	164
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	169

## INTRODUÇÃO

Este trabalho surge de inquietações referentes à suposta relação entre analfabetismo e pobreza, suscitadas durante uma experiência vivenciada em Moçambique, a partir de 2001, num projeto de cooperação internacional do Programa Alfabetização Solidária e do Ministério da Educação de Moçambique (MINED), financiado pela Agência Brasileira de Cooperação Internacional (ABC) vinculada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), em 5 das 10 províncias de Moçambique. Nesse projeto, a nossa tarefa era desenvolver atividades de seleção das comunidades, formação de alfabetizadores e técnicos, acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas turmas de alfabetização e sistematização da avaliação da aprendizagem dos alfabetizandos.

Ao pesquisar a questão da Alfabetização de Adultos nos mais diversos documentos moçambicanos, entre estes o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), a Campanha “Alfabetizando reduzimos a pobreza absoluta”, os documentos do Ministério da Educação (atual MEC, até 2004 MINED) e da Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA), verifica-se que foi estabelecida pelos agentes responsáveis pela Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) em Moçambique uma relação direta entre o combate ao analfabetismo e a redução da pobreza.

Em nossa perspectiva, porém, além de se estabelecer uma relação simples, há questões complexas que se entrelaçam a esta inicial. A alfabetização de adultos é compreendida como ponto de partida para a conquista de outras condições,

especialmente em relação à possibilidade de lograr um emprego num país em que os números do desemprego são tão complexos que se tornam de difícil medida<sup>1</sup>.

Com esta tese, pretendemos realizar uma análise reflexiva sobre a relação analfabetismo e pobreza, procurando compreender questões que se articulam a esses conceitos. Para isso, organizamos o trabalho da seguinte forma:

- Apresentação de uma retrospectiva histórica de Moçambique, considerando aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. No capítulo 1, apresentamos algumas características desse país para entendermos como se constituem o analfabetismo e a pobreza;
  
- Abordagem, de forma histórica, de uma análise do conceito de “Alfabetização” e de “Adultos” em Moçambique. Apresentamos o processo de Alfabetização e Educação de Adultos, baseando-nos em uma cronologia de fatos e contextos que influenciaram essas práticas educativas na história recente desse país;

---

<sup>1</sup> Dadas estas dificuldades, o Instituto Nacional de Estatística (INE) atribuiu à Direcção Nacional de Planificação e Estatísticas do Trabalho – DNPET *as competências estatísticas em matéria de trabalho, o que significa que os dados produzidos e divulgados pela DNPET assumem o carácter de estatísticas oficiais* em pesquisa sobre o Trabalho em Moçambique, realizada em parceria com a agência italiana ICSTAT – Centro Per La Cooperazione Statistica Internazionale, Luigi Bodio, através do Programa Italiano de Apoio ao Desenvolvimento do Sistema Estatístico Nacional de Moçambique. (MOÇAMBIQUE, INE, 2005).

- Análise da concepção de pobreza com base em fontes oficiais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e estudos de pesquisadores que têm se dedicado a discutir essa problemática. Pretendemos estabelecer uma relação entre pobreza e acesso ao emprego;
- Problematização do vínculo entre analfabetismo e pobreza e as implicações históricas deste vínculo em Moçambique.

Para o desenvolvimento deste estudo sobre a suposta relação entre analfabetismo e pobreza em Moçambique, utilizamos dados secundários dos quais fizemos uma amostra intencional.

Inicialmente trabalhamos com a hipótese de que a relação estabelecida em Moçambique entre analfabetismo e combate à pobreza não é uma relação simples como poderia indicar o título da Campanha de Alfabetização lançada em 2002: “Alfabetizando reduzimos a pobreza absoluta”. Para tanto, é necessário compreender a conjuntura sócio-cultural e política que permitiu a elaboração dessa relação expressa na campanha nacional de alfabetização, além de problematizar outros fatores que interferem de forma direta na alfabetização de jovens e adultos no país.

Optamos por uma abordagem com base na vertente histórica e sociológica, apoiada em Eric J. Hobsbawm, Max Weber, Norbert Elias, Pedro Demo e Simon Schwartzman. Também analisamos documentos distribuídos pelo governo de Moçambique e por organismos internacionais oficiais como a Organização das

Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), que divulga, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a análise sócio-econômica de todos os países do mundo.

Contamos também com a contribuição de diversos autores moçambicanos entre os quais destacamos Caccia-Bava & Thomaz (2001), Ferrão (2002), Newitt (1997), Mussá (2001), Serra (2000) que se dedicam à pesquisa da história recente de Moçambique. Gómes (1999), Mangrasse (2004), Nandja (2005) nos auxiliaram a compreender a questão educacional em Moçambique, em especial a Alfabetização e Educação de Adultos no país. Bolnick (2002) Rolim *et al* (2002), Handa (1998) contribuem com a apresentação de dados e reflexões sobre a situação sócio-econômica do país.

Elias, Hobsbawm e Weber fundamentam de forma especial conceitos que ancoram esta pesquisa de forma implícita, e guiaram as nossas opções. Apresentamos a seguir, algumas das concepções desses autores.

As contribuições de Hobsbawm para a elaboração deste trabalho estão no vínculo que o autor estabelece entre história e ciências sociais. Hobsbawm afirma que “a história está profundamente enraizada nas ciências sociais e pode se beneficiar enormemente delas” (HOBSBAWM, 1990, p. 267). É nesta perspectiva que tratamos das questões históricas de Moçambique, num vínculo estreito e inseparável com questões sociológicas.

Concordamos com a preocupação de Hobsbawm sobre a condução dos “negócios da humanidade”, os quais, segundo o autor, nos últimos tempos, vêm sendo conduzidos por “tecnocratas, resolvedores de problemas”, que ignoram ou pouco se importam com a história. Este problema tornou os estudos históricos ainda

mais relevantes na atualidade, para quem pretende conhecer e refletir sobre o mundo contemporâneo. (HOBSBAWM, 2002, p. 326).

Ao mesmo tempo, Hobsbawm concebe as possibilidades de diferentes interpretações históricas sobre o mesmo evento, pois estas advêm das diferentes opções políticas de seus autores, sendo, portanto, legítimas essas diferentes interpretações. Dessa forma, defende a concepção de que o historiador, ao investigar o passado, está “pensando e expressando opiniões a respeito do presente e suas questões e falando a respeito delas”. (HOBSBAWM, 2002 p. 311). Portanto, novas conjunturas políticas normalmente significam novas interpretações históricas de eventos passados.

Norbert Elias, a partir do conceito de processo, auxilia-nos na compreensão de questões históricas, pois, para esse autor, ruptura e continuidade são parte de um mesmo processo. Ele explicita a necessidade de se reconhecer e de se trabalhar com a dualidade; exemplo disso é a polarização que teoricamente muitas vezes se estabelece entre indivíduo e sociedade. Segundo Elias (1994a, p. 239), é necessário esclarecer as concepções que dicotomizam indivíduo e sociedade, como se a sociedade fosse externa, além do indivíduo. Para o autor, ações e autores não podem ser tratados separadamente, assim como indivíduo e sociedade são indissociáveis. Contribui para esta questão a percepção de que no meio social, um número cada vez maior de atividades foram se encadeando, o que tornou ainda mais complexa a rede de relações sociais.

Quando nos referimos às questões históricas de Moçambique, buscamos esta perspectiva de Norbert Elias, que concebe a sociedade determinada pelos sujeitos que a constituem e que, por sua vez, estão ancorados nas relações que

estabelecem com outros sujeitos. Assim, ao nos propormos a considerar a complexa relação indivíduo e sociedade, não queremos supervalorizar o indivíduo ou a sociedade isoladamente, pois a pessoa individualmente considerada está sempre ligada a outras de um modo muito específico através da interdependência. (ELIAS, 1994a, p. 50).

Ao refletirmos sobre Moçambique, pensamos a história na perspectiva dos indivíduos como seres históricos, que são fruto de uma história e que também fazem história enquanto vivem. Porém, temos que considerar que nem todo indivíduo tem a mesma influência para o curso da história. Seria ingênuo considerar que somos todos importantes indistintamente; ao mesmo tempo também seria ingênuo afirmarmos a irrelevância de alguém sem antes analisarmos a rede de influências de uma pessoa sobre as outras, sua importância para essas outras pessoas e, a partir daí, percebermos qual o grau de autonomia de cada um nesta rede de relações. Somente após uma análise criteriosa, saberemos estabelecer a importância dos indivíduos para o curso dos acontecimentos históricos. Segundo Norbert Elias, “a margem individual de decisão é sempre limitada, mas é também muito variável em sua natureza e extensão, dependendo dos instrumentos de poder controlados por uma dada pessoa” (ELIAS, 1994a, p. 51). Ousaríamos afirmar que não só por uma pessoa, mas por grupos que possuem interesses comuns.

Não menos destituída de realismo, contudo, é a crença inversa, segundo a qual todas as pessoas têm igual importância para o curso da história, sendo assim intercambiáveis, não passando o indivíduo de um veículo passivo da máquina social. A mais elementar das observações ensina-nos que a importância de diferentes indivíduos para o curso dos acontecimentos históricos é variável e que, em certas situações e para os ocupantes de certas posições sociais, o

caráter individual e a decisão pessoal podem exercer considerável influência nos acontecimentos históricos. (ELIAS, 1994a, p. 51)

Elias, ao nos auxiliar na compreensão da relação indivíduo e sociedade, contribui para uma melhor percepção da estrutura social que foi se configurando com o avanço do capitalismo, que tornou os homens reféns de sua própria criação, pois, a organização do atual sistema econômico, permite a desumanização do homem, pois faz com que o indivíduo não se reconheça socialmente, sentindo-se culpado por sua própria exclusão, percebe seu fracasso em uma dimensão individual. A exclusão do indivíduo faz com que este, não se percebendo socialmente, seja levado a acreditar que somos determinados pela sociedade e não determinantes da sociedade.

Elias que, em sua obra, enfatiza essa questão desde o título, *Sociedade dos Indivíduos*, afirma ainda que somos levados a incorporar idéias inadequadas de causalidade, pois o que realmente se altera são as formas como a vida em sociedade se organiza e se estrutura e a influência da sociedade sobre os indivíduos. Daí a necessidade de percebermos que a sociedade é parte de um cosmo poderoso regido pelas ações interdependentes que os seres humanos vão estabelecendo entre si e com a natureza. São essas relações de interdependência que engendram movimentos próprios, que são muitas vezes mais "fortes do que a vontade e os planos das pessoas individualmente consideradas". (ELIAS, 1994, p. 45-46)

Nenhuma pessoa isolada, por maior que seja sua estatura, poderosa sua vontade, penetrante sua inteligência, consegue transgredir as leis autônomas da rede humana da qual provêm seus

atos e para a qual eles são dirigidos. Nenhuma personalidade, por forte que seja, pode, como o senhor de um império feudal puramente agrário - para dar um exemplo ao acaso -, deter mais do que temporariamente as tendências centrífugas cuja força corresponde às dimensões do território. Ela não pode transformar sua sociedade, de um só golpe, numa sociedade absolutista ou industrial. Não pode, por um ato de vontade, promover a divisão de trabalho mais complexa, o tipo de exército, a monetarização e a total transformação das relações de propriedade que se fazem necessários. (ELIAS, 1994a, p. 48).

Assim, quando nos referimos à história de Moçambique e quando apresentamos alguns “personagens” de sua recente história, gostaríamos de fazê-lo no sentido explicitado por Elias, de que indivíduo e sociedade estabelecem uma ligação tão estreita que se torna difícil estabelecer relações causais em que o movimento de um gere a transformação do outro, como a idéia de que, por exemplo, ao alfabetizar-se, o indivíduo estaria contribuindo para diminuir a pobreza de sua nação. Ao mesmo tempo, não é possível também afirmar que esta atitude individual não tenha conseqüências sociais mensuráveis. Portanto, as contribuições de Elias sobre a relação indivíduo e sociedade nos esclarece no sentido de demonstrar o quanto nosso objeto de estudo é complexo e o quanto a análise não pode ser monocausal.

Paulo Freire, autor que nos inspira na reflexão sobre educação, resume esta relação entre indivíduo e sociedade da seguinte maneira:

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado apenas pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência, como se esta no lugar de ter se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente, tivesse sido a criadora toda poderosa do mundo

que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado de transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil. (FREIRE, 2000b, p. 67)

Além de Paulo Freire, que contribui para a elaboração da nossa concepção de educação, neste trabalho, também contamos com as contribuições fundamentais de Pedro Demo, que, além de abordar a questão da pobreza, trata da relação dos organismos internacionais com os países em situação de pobreza e das possibilidades da educação para o desenvolvimento humano, distinguindo este desenvolvimento de crescimento econômico.

Assim, é importante esclarecer que para tratarmos do analfabetismo, o percebemos de forma abrangente, como uma ação educativa. Portanto, em diversos momentos de nossa análise, a alfabetização e a educação aparecerão como sinônimos. Reconhecemos que há distinção, mas nesta tese a alfabetização é compreendida como o início do processo educativo formal. Dessa forma, as contribuições dos autores que abordam as questões sociais e mais especificamente, o papel da educação para o desenvolvimento serão consideradas de muita relevância para refletirmos a relação analfabetismo e pobreza em Moçambique.

No que se refere às questões sociais, devemos ainda compreender que as configurações que se formam nas relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade estão ancoradas no poder e na dominação, ou seja, na capacidade que indivíduos ou sociedades têm para fazer uso do poder ou da dominação que exercem socialmente.

De acordo com Weber, o poder pode ser definido pela probabilidade de que, "um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação

comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação." (WEBER, 1963, p. 211). Nesse sentido, o poder econômico não é simplesmente sinônimo de poder, normalmente é consequência do poder "existente por outros motivos". (WEBER, 1963, p. 211)

Ao observar as relações de poder existentes na sociedade, Weber afirma que essas relações não estão condicionadas simplesmente à posição econômica que determinado indivíduo ocupa na sociedade, mas principalmente pela capacidade de influência política exercida por homens e grupos sobre outros, homens e/ou grupos. Dessa forma, para a definição de classe social, é preciso considerar outras inter-relações entre poder, ordem social e classe social:

A ordem social é, para nós, simplesmente a forma pela qual os bens e serviços econômicos são distribuídos e usados. A ordem social é, decerto, condicionada em alto grau pela ordem econômica, e por sua vez, influi nela.  
Desta forma, "classes", "estamentos" e "partidos" são fenômenos da distribuição de poder dentro de uma comunidade. (WEBER, 1963, p. 212).

Segundo Weber, a situação de classe se diferencia especialmente por dois aspectos principais: o primeiro referente ao tipo de propriedade e o segundo referente ao tipo de serviço que pode ser oferecido. Nesse sentido, a situação de classe social se diferencia pela possibilidade e oportunidade de a pessoa utilizar em benefício próprio, propriedades e serviços.

(...) a oportunidade típica de uma oferta de bens, de condições de vida exteriores e experiências pessoais de vida, e na medida em que essa oportunidade é determinada pelo volume e tipo de poder, ou falta deles, de dispor de bens ou habilidades em benefício e renda de uma determinada ordem econômica. (WEBER, 1963 p. 212).

O conceito de “interesse de classe”, segundo Weber, apresenta múltiplas possibilidades de interpretação, pois as associações não acontecem pela simples identificação entre proprietários ou entre aqueles que oferecem seus serviços. As classes sociais não se estruturam como comunidades, inclusive a ação comunitária acontece entre classes diferentes. Portanto, para Weber, apenas a associação racional poderia se configurar uma possibilidade de reação contra a estrutura de classes.

Max Weber, aprofundando seu método de análise da sociedade, apresenta três tipos puros de dominação legítima numa sociedade. Segundo Weber, a dominação existe apenas quando há poder legitimado, ou seja, dominação aceita pelos dominados, pois nenhum tipo de poder se sustenta por muito tempo baseado na força, tornando-se necessária uma forma de legitimação para que o poder se mantenha. Assim, Aron (2003) esclarece ainda as diferenças apresentadas por Weber entre dominação e poder:

Dois outros conceitos importantes são os de poder (Macht) e dominação (Herrschaft). O poder é definido simplesmente como a probabilidade de um ator impor sua vontade a outro, mesmo contra a resistência deste. Situa-se portanto dentro de uma relação social, e indica a situação de desigualdade que faz com que um dos atores possa impor sua vontade ao outro. Estes atores podem ser grupos – por exemplo, Estados – ou indivíduos. A dominação (Herrschaft) é a situação em que há um senhor (Herr); pode ser definida pela probabilidade que tem o senhor de contar com a obediência dos que, em teoria, devem obedecê-lo. A diferença entre poder e dominação está em que, no primeiro caso, o comando não é necessariamente legítimo, nem a obediência forçosamente um dever; no segundo, a obediência se fundamenta no reconhecimento, por aqueles que obedecem, das ordens que lhe são dadas. As motivações da obediência permitirão, portanto construir uma tipologia de dominação. (...) (ARON: 2003, p. 806-807)

Para Max Weber, são três os tipos de dominação: a dominação legal ou racional, regulamentada por normas e estatutos, em que a posição do dominador muitas vezes é definida por um processo legal; a dominação tradicional na qual há uma crença na santidade do passado do patriarca ou sucessor nato, herdeiro, normalmente remete-se ao passado, assim domina por dignidade própria; por fim a dominação carismática em que o dominador normalmente possui poder intelectual e oratória, o dominado acredita ainda que este possua dotes sobrenaturais e lhe atribui uma devoção afetiva devido ao dom, graça divina, simpatia e capacidade de convencimento. Nesse sentido, buscamos em Elias a seguinte afirmação:

E aquilo que chamamos “poder” não passa, na verdade, de uma expressão um tanto rígida e indiferenciada para designar a extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas.

Quando, por exemplo, o poder social de pessoas ou grupos de uma mesma área social é excepcionalmente desigual, quando grupos socialmente fracos e de posição subalterna, sem oportunidades significativas de melhorar sua posição, são pareados com outros que detêm o controle monopolista de oportunidades muito maiores de poder social, os membros dos grupos fracos contam com uma margem excepcionalmente reduzida de decisão individual. (ELIAS, 1994a, p. 50)

Ao elaborarmos nossa tese, inspirando-nos nessas concepções de Elias, Hobsbawm, Weber, consideramos a impossibilidade de trabalharmos alfabetização de adultos e pobreza em Moçambique numa perspectiva simplista ou monocausal. Assim, nosso desafio é desenvolver a análise com base na perspectiva do processo não-linear, não planejado, que surge das múltiplas determinações histórico-sociais.

Schwartzman também defende uma perspectiva processual de compreensão da realidade e critica a concepção dualista ou monocausal:

Na historiografia, a versão “imperialista” e “triumfalista” dos direitos humanos consiste em olhar todo o passado como uma luta constante entre os princípios do bem e do mal, dominantes e dominados, santos e pecadores, burgueses e proletários. Quando aplicada à realidade presente, esta visão tende a produzir um quadro extremamente simplificado do mundo, em que tudo depende do compromisso moral e dos valores éticos das pessoas, sem lugar para a percepção e o reconhecimento de situações complexas, valores e interesses contraditórios e efeitos paradoxais e inesperados das ações e preferências individuais e de grupos. (SCHWARTZMAN, 2004 p. 3)

Mais uma vez se explicita a necessidade de compreender a história como fruto de inúmeras interdependências, múltiplas determinações, as quais vão se estabelecendo gradualmente. Em Moçambique, especialmente após a Independência do país, o modelo social adotado pela Frente de Libertação Moçambicana (FRELIMO, que deu origem ao partido de mesmo nome, a partir de 1977) baseia-se na necessidade urgente de formação de “quadros” do partido para conduzir o Estado. Dessa forma, instaura-se a burocracia, inicialmente como um instrumento que busca garantir a legitimidade das ações empreendidas pelo partido. No entanto, com as disfunções da burocracia, são inúmeras as denúncias de privilégios, favoritismo e corrupção na estrutura estatal.

Assim, optamos por realizar algumas reflexões sobre um dos mais importantes conceitos de Weber, a burocracia, que é, segundo o próprio autor, o tipo mais puro de dominação legal. (COHN, 1999 p. 130). Para a apresentação do conceito de burocracia, remetemo-nos a outros conceitos weberianos como ação social e formas de dominação legítima. Desse modo, num primeiro momento, será abordada a temática tipo ideal, ação social e dominação, que serão auxiliares na compreensão do conceito de burocracia.

Na busca de um instrumento metodológico que possibilitasse ao cientista investigar fenômenos particulares sem se perder na singularidade dos diversos aspectos da realidade, Weber elabora o conceito de tipo ideal. Esses “tipos ideais” visam selecionar a dimensão do objeto a ser analisado, em sua forma pura. Segundo Weber, seria possível realizar uma abstração de forma que a realidade se tornaria um objeto construído categorialmente. Weber ainda ressalta que esses tipos de ação geralmente estão relacionados, não sendo encontrados em sua forma pura, por isso são considerados tipos ideais de ação social, ou seja, modelos conceituais utópicos que servem de guia comparativo para análise dos fenômenos.

Os tipos ideais seriam elaborados mediante a acentuação de determinados elementos da realidade, considerados do ponto de vista científico, relevantes para a pesquisa. Assim, o cientista social elaboraria características das dimensões da realidade que pretendesse conhecer esses tipos poderiam então ser utilizados, num segundo momento, para comparação com o mundo real. Esta comparação auxiliaria no trabalho de compreensão e de imputação causal realizado pela Sociologia e pela História. Cada aspecto concreto da realidade empírica poderia ser compreendido em função da sua maior ou menor distância em relação ao tipo ideal.

Esta definição weberiana de tipos ideais associa-se ao centro de sua reflexão filosófica, ou seja, o vínculo entre ciência e política. No conjunto da obra de Max Weber, o conceito de “tipo ideal” constitui-se num modelo teórico a ser utilizado como instrumento de racionalidade na busca pela compreensão da realidade. Para Max Weber, os tipos ideais são representados por quatro formas de ação legítima presentes na sociedade.

Na ação racional com relação a fins há o reconhecimento claro dos objetivos e a partir destes determinam-se os meios para que sejam atingidos. Assim, o indivíduo seleciona, de forma racional, os meios para alcançar um fim, realizando uma adequação entre meios e fins.

A ação racional com relação a valores é um tipo de ação que não possui um objetivo claro e específico como a ação anterior; o indivíduo age de forma racional em busca de resultados coerentes com os seus ideais e/ou valores.

No que se refere à ação afetiva, esta se caracteriza como uma ação determinada pela consciência ou humor do indivíduo, impulso ou reação emocional deste em determinadas circunstâncias. Esta ação não é relacionada a um objetivo ou a um sistema de valores.

A ação tradicional é aquela ditada por hábitos, costumes, crenças, que se transformam numa segunda natureza do indivíduo que age em conformidade com a tradição. Neste caso, o indivíduo não é movido por objetivos ou valores, nem mesmo impelido pela emoção, obedece simplesmente aos hábitos arraigados e firmemente estabelecidos pela prática.

Entre as diversas formas que a dominação legal pode assumir, seu tipo mais puro é a dominação burocrática. Portanto, é na elaboração dos conceitos de dominação que encontramos em Max Weber o conceito de burocracia como processo de racionalização das relações de trabalho, tendo em vista o melhor aproveitamento possível dos recursos existentes. Tal conceito encontra-se ancorado em dez fundamentos, os quais buscamos reproduzir abaixo, referenciando-nos no texto de Weber sobre burocracia. (WEBER, 1963, p. 230-232).

- Caráter legal das normas e regulamentos: para Weber, a organização burocrática é condicionada por normas e regulamentos escritos que constituem uma legislação própria, racional, adequada aos objetivos da Instituição; conferem autoridade e poder sobre os subordinados;
  
- Formalização das comunicações: toda e qualquer comunicação torna-se válida a partir do registro escrito que confere uma interpretação única, confiabilidade e impessoalidade;
  
- Racionalidade da divisão do trabalho: cada participante possui atribuições próprias, com clara definição de autoridade e responsabilidade. Rotinas específicas garantem a hierarquização do trabalho, cada um respondendo a uma autoridade imediata;
  
- Impessoalidade das relações: a distribuição das tarefas e afazeres é impessoal, pois o poder de cada um é atribuído ao cargo e não à pessoa que o ocupa temporalmente;
  
- Hierarquia de autoridade: a burocracia é organizada como uma pirâmide, em uma sucessão de cargos de mando e obediência. Importante ressaltar que, para Weber, autoridade e poder não são intrínsecos, ou seja, aquele que possui autoridade possui poder, no entanto nem todo aquele que detém poder possui autoridade, pois esta última apenas existe quando há legitimação;

- A medida de desempenho de cada cargo está condicionada por normas e técnicas. Dessa forma, nenhum ocupante de cargo faz o que quer, seus procedimentos são ditados por regras previstas em manuais, característicos do modelo burocrático;
  
- Competência técnica e meritocracia: a seleção de pessoas num modelo burocrático é baseada no mérito e na competência técnica com clareza de regras que visam impedir que preferência pessoal seja um critério. Os critérios para promoção e transferência de pessoas de um setor para outro também são baseados em concursos, exames, pois as medidas de desempenho são essenciais para avaliar a capacidade do funcionário, questão necessária num modelo burocrático;
  
- Profissionalização dos funcionários administradores: os funcionários da administração são assalariados, designados por seus superiores com base na competência e no desempenho. Ocupam o cargo por tempo indeterminado, o que não significa que seja um cargo vitalício, mas que a permanência e mesmo a promoção dentro dessa estrutura hierárquica depende do desempenho do profissional no cargo que ocupa. Esses funcionários não têm pretensões de se tornarem proprietários dos meios de administração, mas identificam-se plenamente com os objetivos da organização;

- Especialização da administração: em uma organização burocrática, a administração está separada da propriedade. Assim, a administração deve ser exercida por um profissional especializado;
- Previsibilidade do funcionamento: o tipo burocrático weberiano é de eficiência via racionalidade, a qual inclui a previsibilidade do comportamento dos membros da organização e a calculabilidade dos resultados.

Para melhor compreender o contexto moçambicano, consideramos relevante a apresentação desses conceitos de Max Weber, que formulou as bases da ciência social “objetiva”<sup>2</sup> ao elaborar uma forma de análise específica para as ciências sociais, diferenciando estas das ciências exatas e da natureza.

Numa comparação sucinta de Weber com outros importantes cientistas sociais alemães, Aron afirma que Weber discorda de Durkheim ao declarar que o indivíduo forma a sociedade, portanto nenhuma ciência poderá dizer ao homem como deve viver ou ensinar as sociedades como devem se organizar. Também discorda de Marx ao afirmar que nenhuma ciência poderá indicar à humanidade qual será o seu futuro e que mesmo que o Estado fosse o proprietário dos meios de produção, este não prescindiria da organização racional em busca da produção, com o menor custo. (ARON, 2003, p. 779).

Após essa análise, buscamos reafirmar ou refutar nossa tese de que a relação entre analfabetismo e pobreza não é simples ou linear, como sugerem os documentos divulgados pelos organismos internacionais e explicitados em

---

<sup>2</sup> Weber, ao utilizar esta palavra, sempre a coloca entre aspas, pois reconhece que não há objetividade, há uma busca por aproximação, mas não há garantia desta.

Moçambique no Plano de Ação para o Combate à Pobreza Absoluta (PARPA). A possível relação é complexa e surge historicamente como fruto de múltiplas determinações, conforme discutiremos neste trabalho.

Porém, antes de apresentarmos a história de Moçambique no capítulo 1, consideramos importante afirmar que as reflexões sobre educação de adultos e a relação analfabetismo e pobreza em Moçambique nos remete às experiências vivenciadas no espaço nacional, em projetos de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos da reforma agrária, no sertão do Piauí e no interior de Goiás, na casa do Morador de Rua ou em instituições destinadas ao trabalho com crianças e adolescentes em Piracicaba.

Ao nos debruçarmos para a elaboração desta tese sobre as questões da alfabetização e educação de adultos em Moçambique, que, geograficamente encontra-se distante, parece-nos que todos os estudos e reflexões realizados lançam luzes para uma melhor compreensão dessas outras vivências. É como se, ao nos distanciarmos, nos tornássemos capazes de compreender de forma mais apurada o que vivenciamos num local mais próximo. É este o sentido que encontramos na elaboração deste trabalho, o qual nos permite aprofundar reflexões, registrar experiências, questionar, problematizar e compartilhar.

## CAPÍTULO 1 - APRESENTANDO MOÇAMBIQUE

Entre a fúria da natureza e a insensatez dos homens, o país em formação esteve em constante movimento, movimento este captado por sua população: todos os indivíduos, das mais diferentes gerações, no campo ou nas cidades, têm algo a contar sobre tempos tão marcantes nomeados como a *Primeira Guerra* (a da Independência) ou a *Segunda Guerra* (a guerra entre *bandidos armados* e o *povo*, entre a Renamo e a Frelimo); o *tempo colonial*, o *tempo Samora*, o *tempo atual*. (CACCIA-BAVA & THOMAZ, 2001, p. 21)

De acordo com Eric Hobsbawm (1998), *enquanto houver raça humana haverá história*. Nessa perspectiva de processo ininterrupto, entendemos que as diversas áreas das ciências humanas têm papel fundamental ao estudarem um mesmo fenômeno a partir de ângulos, pontos de vista diferentes, especialmente quando, com esse estudo, buscam estabelecer diálogo.

Com o objetivo de estabelecermos este diálogo, neste caso entre o processo de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique e o combate à pobreza absoluta, apresentamos neste capítulo alguns fragmentos da História desse país. Para tanto, nossa referência são os conceitos de configuração sócio-histórica e interdependência de Norbert Elias, segundo o qual as configurações sócio-históricas permitem definir um período histórico além da relação cronológica, desvendando uma lógica das relações que se estabelecem, por pressupor uma interdependência.

Elias afirma que toda época histórica produz redes de interdependência entre os indivíduos e os grupos sociais, as quais definem os processos de interação entre esses indivíduos repercutindo na formação de hábitos, desde os mais cotidianos até a forma de organização do Estado e outras instituições civis e políticas. A

configuração sócio-histórica reafirma a historicidade das práticas sociais, assim as tensões mais significativas entre os grupos sociais são determinadas pela relação de interdependência que se forma a cada período histórico. (ELIAS, 1993)

Para Elias, a tarefa do pesquisador é compreender a historicidade das práticas sociais. Neste estudo trata-se de conhecer a historicidade construída e relatada por pesquisadores participantes da história de Moçambique. Temos, em sua história recente, certas configurações sócio-históricas que vão sofrendo alterações a cada período: Moçambique no período colonial, Moçambique durante a guerra de libertação contra Portugal, Moçambique independente sob o regime socialista, Moçambique durante a guerra civil e Moçambique após a assinatura do acordo de paz, períodos que apresentamos neste capítulo.

Outra questão inspirada pelas leituras de Elias diz respeito à formação identitária modelada pelo olhar estrangeiro, por um olhar externo, pois, em Moçambique, como no Brasil, foram os europeus que definiram os padrões de comportamento considerados civilizados em contraposição ao que era considerado bárbaro ou primitivo.

O presente capítulo é dividido em informações sobre os aspectos históricos, demográficos, educacionais, lingüísticos, sócio-culturais-políticos, econômicos, tradições e costumes de Moçambique. Essa subdivisão serve apenas para esta apresentação, pois todos esses aspectos se confundem numa mesma realidade interdependente e complexa.

A República de Moçambique está situada na costa Sul-Oriental da África, na África Austral<sup>3</sup>. O território cobre uma superfície de 799.380 km<sup>2</sup>, tendo a fronteira terrestre uma extensão de 4.330 km. Ao norte situa-se a Tanzânia, a noroeste faz fronteira com o Malawi e com a Zâmbia, a oeste com o Zimbabwe e República da África do Sul e a sul com a Suazilândia. A leste é banhada pelo Oceano Índico, tendo uma extensão de costa de 2.515 km.

As principais cidades, chamadas de distritos, são Maputo e Beira, onde se concentra grande parte da população. O país está dividido em 10 Províncias (correspondentes a Estados no Brasil): Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo, Nampula, Niassa, Sofala, Tete e Zambézia.

---

<sup>3</sup> A África Austral é constituída pelos países localizados no sul do continente africano: África do Sul, Angola, Botswana, Lesoto, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, República Democrática do Congo, Seychelles, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia, Zimbabwe.



## 1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Segundo Ferrão (2002), Moçambique participou de dois importantes movimentos de expansão africana, o movimento dos Bantu<sup>4</sup> e mais tarde de árabes e europeus. Atualmente a maioria da população moçambicana é de origem Bantu. Foram as comunidades de origem Bantu que estabeleceram num primeiro momento relações comerciais com mercadores estrangeiros durante um longo período que vai de ano 200, 300 DC até aproximadamente 1885.

Moçambique foi um dos primeiros territórios africanos a ser colonizado por um país europeu: em 1507, foi fundada a feitoria da Ilha de Moçambique<sup>5</sup>, que passou a fazer parte de Goa, um território situado na Índia, ocupado por portugueses até 1752. A partir dessa data, o território de Moçambique passou a ter uma administração colonial separada de Goa. Apenas em 1880, as fronteiras do território foram oficialmente demarcadas. A ocupação portuguesa em Moçambique, iniciada no princípio do século XVI, só foi concluída em 1885, com a partilha da África pelas potências europeias durante a Conferência de Berlim<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> O movimento de expansão Bantu caracteriza-se por um conjunto de cerca de 400 grupos étnicos autóctones diferentes existentes na África. Há cerca de dois mil anos, houve uma expansão geral dos bantu partindo do centro da Nigéria para o sul e sudeste da África. (MUNANGA, 1995)

<sup>5</sup> A ilha atualmente é um distrito da Província de Nampula, exerceu importante papel histórico por sua localização privilegiada, deu nome ao país e foi sua primeira capital.

<sup>6</sup> A Conferência de Berlim, ocorrida em 15 de Novembro de 1884, reuniu os principais representantes dos países europeus. Estes, a partir do discurso de que pretendiam “levar à África os benefícios da civilização em geral e do comércio em particular” (WESSELING, 1998, p. 130) estabeleceram normas para a ocupação e exploração dos territórios africanos pelos países europeus.

Durante o século XV, mercadores árabes fundaram colônias comerciais em Sofala, Quelimane, Angoche e na ilha de Moçambique. A Ilha de Moçambique foi visitada pela frota de Vasco de Gama no dia 2 de Março de 1498, vindo os portugueses a ocupar Sofala em 1506. Inicialmente, Moçambique era governada como parte integrante da Índia portuguesa, tornando-se posteriormente colônia portuguesa até 1951 e a partir daí província ultramarina.

Podemos dizer que há uma certa concordância entre os estudiosos quanto à inexistência de um único e unívoco projeto colonial português ao longo dos séculos ou mesmo apenas no século XX. Marcada por fissuras de toda ordem, a “viragem africana do império” - formação de sociedades coloniais com importantes assentamentos europeus em Angola e Moçambique – foi acompanhada de um debate (na limitada esfera pública metropolitana e colonial) no interior do qual o único consenso, pelo menos até finais da década de 1960, era a necessidade inalienável de Portugal manter-se como grande potência imperial ou “nação pluricontinental”. (THOMAZ, 2001, p. 135)

A partir da leitura de Gómes (1999), selecionamos, a fim de ilustrar brevemente o período de colonialismo português, um trecho do discurso proferido em 1946 pelo governador da província de Sofala e Manica ao recepcionar o presidente de Portugal, Craveiro Lopes, em visita a Moçambique:

Estamos aqui depois de mais de quatro séculos e meio, estamos aqui engajados hoje mais do que nunca numa grande e exitosa tarefa. Domesticando o mato, construindo cidades e fazendo-as progredir, ensinando, educando e dirigindo a massa rude dos indígenas para uma vida melhor, disciplinando os seus instintos primitivos, (...) moldando suas almas nas formas superiores de cristandade.(...). (DUFFY, 1962 p. 154, *Apud* GÓMES, 1999 p. 46).

Conforme explicitado no discurso acima, os moçambicanos eram considerados incultos, bárbaros, a serem domesticados pelos colonizadores portugueses que assumiam esta tarefa e, inclusive, pareciam orgulhar-se dela.

Além disso, durante todo o período colonial, Portugal atribuiu à Igreja Católica a tarefa de levar os moçambicanos ao *assimilacionismo* – termo que caracteriza a conversão do moçambicano à cultura portuguesa – adotando a religião católica e a língua portuguesa, afastando-se, a partir de então, de antigos hábitos e costumes característicos de sua cultura. Os moçambicanos assimilados eram considerados por seus compatriotas como traidores de seu povo, pois as mobilizações em defesa do povo moçambicano baseavam-se essencialmente em lealdades ou alianças tribais contra os novos regimes.

A colonização portuguesa, no âmbito da sua implantação nos territórios africanos, desenvolveu um conjunto de argumentos visando, entre outros objetivos, a estabelecer e reproduzir um padrão de relações sociais fundadas no binômio dominação/subordinação. O sistema assimilacionista, excetuando-se a coerção física, constituiu o principal alicerce da ideologia colonial portuguesa. (MATSINHE, 2001 p. 182)

A assimilação se configura como dominação num processo em que os elementos de uma cultura que passa a ser dominada transformam-se ou são aniquilados diante da imposição de um outro modelo cultural. Os moçambicanos eram considerados sem cultura, portanto eram dependentes de outros povos que pudessem inscrever e impor seus valores e normas. O processo de colonização deveria formar moçambicanos com valores culturais portugueses, os quais poderiam, inclusive, gozar de alguns benefícios tais como o de serem reconhecidos como cidadãos portugueses tendo os mesmos direitos políticos e as mesmas responsabilidades.

Não podemos esquecer os elementos subjetivos que motivavam alguém a iniciar nesta empreitada, como procuraremos

demonstrar, absolutamente humilhante. No interior do sistema colonial, a cultura portuguesa não era apenas a dominante; ela proporcionava o acesso a um conjunto de elementos associados às idéias de civilização e cultura, além de ser representada e vivida no cotidiano como uma cultura superior. (THOMAZ, 2001 p. 147)

De um lado, tornar-se aceito pelo sistema colonial implicava ao colonizado a submissão a uma nova cultura e essa submissão, muitas vezes humilhante, era condição para ter acesso ao mínimo de direitos. De outro lado, a justificativa moral dos portugueses para colonizar encontrava-se sustentada na própria lógica do colonizador, na sua crença de que exercia uma ação benéfica em favor de populações primitivas.

Além das guerras, pela independência de Portugal e da guerra civil entre FRELIMO e RENAMO, Moçambique foi severamente castigado por enchentes que devastaram áreas imensas deixando o povo à mercê de doenças que acometem a população após as tragédias “naturais”, que, na ausência de políticas públicas de saúde, dizimam um grande número de moçambicanos anualmente.

Outra questão que merece ser destacada é o conceito de nação. Para Hobsbawm, a definição desse conceito, por si só, é bastante complexa. Considerando então uma sociedade multifacetada como é a sociedade moçambicana, torna-se ainda mais difícil estabelecer um único critério para se definir tal conceito.

Os conceitos de nação e nacionalismo, para Eric Hobsbawm, perpassam três momentos históricos bem definidos: a Revolução Francesa que produziu a idéia política de nação, a construção do estado-nação que se consolidou durante o desenvolvimento econômico capitalista e finalmente o nacionalismo que surge com a democratização da política. Segundo Hobsbawm, há duas concepções do conceito

de nação: a primeira, chamada concepção naturalística, considera apenas como legitimadores do conceito de nação o local de nascimento, a família, ou seja, as características “naturais”. A segunda concepção construtivista ancora-se na cultura, ou seja, naquilo que o povo constrói a seu respeito, considerando, portanto, mais do que o local de nascimento. A respeito desses conceitos de Hobsbawm, Baleira fez uma reflexão e afirma:

Por outro lado, o crescimento dos valores historicistas de relativização cultural, ou seja, o mito da homogeneidade cultural das comunidades limitadas (em geral, pequenas) baseado em laços de identidade primordiais, inspirou a ação nacionalista de cunho naturalístico, tendendo a inibir ações nacionalistas de caráter diferente. (BALEIRA, 2001, p. 179)

Baseando-nos na concepção construtivista de nação explicitada por Hobsbawm, poderíamos afirmar que Moçambique é um Estado constituído por diversas nações. Ainda, segundo Baleira (2001), o Estado soberano é condição para o reconhecimento ou a legitimidade da nação. Além disso, o autor afirma que “nem sempre que se imagina uma identidade coletiva se concebe um Estado-Nação, mas sempre que se imagina um Estado-Nação pensa-se em termos de uma identidade coletiva exclusiva”. (BALEIRA, 2001, p. 171)

O desmantelamento dos impérios coloniais impôs aos distintos grupos sociais, que habitavam territórios até então ligados a um centro metropolitano, a difícil tarefa de construir um Estado capaz de conformar uma comunidade de sentido para um conjunto de populações unidas apenas pela submissão ao poder externo, contra o qual investiam. Em outras palavras, tratava-se de formar uma nação com base na herança deixada pelo Império vencido: fronteiras que reuniam povos caracterizados pela diversidade de etnias, tradições, línguas, etc. Entre as décadas de 1950 e 1970 ocorreu a junção de dois movimentos: a tentativa de assegurar uma nova ordem mundial que superasse os entraves impostos pelos centros metropolitanos à periferia do sistema e a afirmação de uma consciência nacional que congregasse as populações dos antigos

espaços coloniais em torno de um mesmo projeto (THOMAZ, 2001, p. 138)

Percebemos que a independência política de Moçambique, que passa de colônia portuguesa para país independente, a subsequente guerra civil, sobre a qual trataremos em seguida, e todo o debate em torno da construção da nacionalidade têm sido objeto de atenção de cientistas sociais e historiadores. Isso porque se está diante de um país extremamente marcado por fissuras étnicas, religiosas e regionais de difícil superação, as quais não foram resolvidas nem pelo sistema colonialista nem pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento que se transformou posteriormente em partido e que governa o país desde sua Independência até os dias atuais.

### 1.1.1 A GUERRA PELA INDEPENDÊNCIA

Para abordarmos esse período histórico, compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, encontramos em Moçambique autores que escrevem sobre a “Guerra pela Independência” e “Guerra Civil” e também autores que discordam da terminologia “guerra”. Estes últimos argumentam que “luta por libertação” não é sinônimo de guerra. Além disso, afirmam que o fato que os historiadores convencionaram nomear como “guerra civil” em Moçambique se assemelhou mais a uma tentativa de golpe contra a FRELIMO do que propriamente a uma guerra. Após essas considerações, e na falta de uma terminologia mais adequada, esperamos que a utilização do termo “guerra” neste trabalho não prejudique a compreensão sobre a breve apresentação histórica que fazemos desse período em Moçambique.

De acordo com Ferrão, “o ambiente de guerra entre moçambicanos e portugueses era tão antigo quanto a presença dos portugueses no país” (FERRÃO, 2002, p. 28). Esse ambiente tornou-se ainda mais acirrado após o Massacre de Mueda, na província de Cabo Delgado, em 1960, durante o qual, em uma emboscada preparada pelas autoridades portuguesas, foram mortos centenas de moçambicanos, que se manifestavam pacificamente pela libertação do país de Portugal.

Em 1974, após 10 anos de guerra pela libertação de Moçambique, com a assinatura dos Acordos de Lusaka, há a tomada de posse do governo de transição, composto numa base proporcional de dois terços de representantes da FRELIMO e um terço de representantes do alto-comissariado português. Naquele acordo, foi

previsto o fim das ações militares da FRELIMO em troca da transferência rápida do poder político aos seus líderes sem eleições prévias e com um período máximo de nove meses de transição, no qual o governo seria ocupado por Joaquim Chissano, posterior sucessor de Samora Machel na presidência do país. (NEWITT, 1997)

A proclamação da independência de Moçambique aconteceu em 25 de junho de 1975. Samora Machel, ex-chefe militar da FRELIMO, assumiu a presidência da República Popular de Moçambique. A partir de então, Moçambique se tornou um dos poucos países da África a experimentar o socialismo.

No entanto, o clima de comemoração pela Independência e o entusiasmo da população pela implantação do socialismo duraram pouco tempo, pois Moçambique mergulhou numa guerra civil, considerada por Hobsbawm “muito mais assassina que a guerra pela independência”. (HOBSBAWM, 1995, p. 437)

### 1.1.2 - A GUERRA CIVIL

Poucos meses após a Independência de Moçambique, em dezembro de 1975, ocorreu uma tentativa de golpe de Estado, realizada por dissidentes da Frente de Libertação Moçambicana (FRELIMO), os quais se organizaram para a criação do Movimento Nacional de Resistência de Moçambique (MNR), que posteriormente passou a chamar Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO). Esse movimento de resistência caracterizava-se como uma rebelião armada contra o regime adotado pela FRELIMO.

A guerra atingiu principalmente as zonas rurais, onde foram destruídas escolas e hospitais, raptados alunos e professores, destruídas infraestruturas económicas, como pontes, estradas, cantinas e tractores;  
Das 5886 escolas do ensino primário do primeiro grau, 3498 (60%) foram encerradas ou destruídas; na Zambézia, só 12% continuaram a funcionar até ao fim da guerra;  
Do número de postos de saúde de nível primário, que entre 1975 e 1985, havia passado de 326 para 1195, cerca de 500 foram encerrados ou destruídos pela RENAMO;  
Mais de 3000 cantinas rurais foram encerradas ou destruídas;  
Estima-se que cerca de 1 milhão de pessoas tenha morrido, 1,7 milhões se tenha refugiado nos países vizinhos e pelo menos 3 milhões estivessem deslocadas das suas zonas de origem;  
(HANLON, 1997, p. 14)

O grupo da RENAMO era apoiado inicialmente pela Rodésia do Sul (atual - Zimbábwe), que pretendia combater a presença de rodesianos guerrilheiros em Moçambique e posteriormente teve apoio maciço do regime segregacionista da África do Sul, intensificando a rebelião na década de 1980.

A componente externa de apoio a esta guerra, se bem que não possa ser ignorada, reflecte apenas uma parte das razões que levaram à sua manutenção. É também necessário tomar em linha de conta os problemas internos do país e as políticas e estratégias utilizadas pela FRELIMO como resposta à crise existente, que marcaram um distanciamento entre o governo e a população, criando um descontentamento que ajudou a alimentar o conflito armado. (HANLON, 1997, p. 18)

Em 1986, o presidente de Moçambique e da FRELIMO, Samora Machel, morreu em um acidente de avião na África do Sul. Apesar de não ter sido possível comprovar, esse acidente foi percebido pela maioria da população como um atentado para desestabilizar o país. Com a morte de Samora Machel, Joaquim Chissano, ministro das Relações Exteriores, foi nomeado presidente da FRELIMO e chefe de Estado, cargo que ocupou até 2005.

Em 1990, ocorreram em Roma as primeiras tentativas de negociação entre o governo, representado pela FRELIMO, e a RENAMO. No mesmo ano, o país adotou uma nova Constituição que estabeleceu a lei do pluripartidarismo e suprimiu as antigas referências ao socialismo. O país se tornou então a República de Moçambique.

Em 4 de Outubro de 1992, o Presidente da República de Moçambique Joaquim Alberto Chissano, da FRELIMO e o líder da RENAMO, Afonso Dlakhama, assinaram em Roma um acordo de paz que pôs fim a 16 anos de guerra civil, que ocasionara a morte de pelo menos um milhão de pessoas e deixara milhões de refugiados e desabrigados, ficando ainda milhões de civis protegidos em países vizinhos.

Para Hobsbawm, (1995, p. 438) a doutrina inspirada no marxismo-leninismo foi utilizada pelos países da África como receita para formar partidos de quadros disciplinados e governos autoritários.

De acordo com Hobsbawm (1995, p. 422) essas guerras contra os governos, de Moçambique e Angola, considerados comunistas, dizimaram cerca de 1,5 milhão de pessoas entre o período de 1980 a 1988, e deixaram aproximadamente 12 milhões de habitantes deslocados de suas terras ou ameaçados pela fome.

## 1.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2003), o acesso que o povo moçambicano tem à educação é pequeno. De acordo com o Censo de 1997, apenas 39,6% da população adulta é alfabetizada, o que significa que apenas 6,4 milhões dos 16,1 milhões de moçambicanos sabem ler e escrever, com um número maior de alfabetizados entre os homens. Considerando-se os não alfabetizados, 78% dos moçambicanos não possuem nenhuma escolaridade e destes, 69,5% são homens e 86% mulheres. Entre as pessoas com mais de 60 anos, o índice atinge 90% para os homens e 98% para as mulheres. “Nos grupos etários a partir dos 40 anos todas as taxas superam os 90% de analfabetismo”. (CACCIA-BAVA & THOMAZ, 2001, p. 38)

Para melhor compreendermos esses índices, é preciso considerar que durante todo o período colonial, o acesso à educação se caracterizava como o critério, por excelência, da demarcação de fronteiras de mobilidade social, que passava necessariamente pelo crivo da Igreja Católica através das políticas de assimilacionismo. Assim, o governo português atribuiu à Igreja Católica o papel de guardião da educação, estabelecendo que o ensino, especialmente o destinado aos “tribais”, deveria ser inteiramente confiado aos missionários da Igreja e seus auxiliares. Para garantir a catequização, seria aberta uma exceção que permitiria o uso das “línguas tribais” apenas para o ensino da religião e dos novos hábitos que deveriam ser adquiridos.

Os europeus, neste caso, representados pelos portugueses, buscaram universalizar seu modo de viver, tiveram além da própria Europa Ocidental, os países colonizados que multiplicaram as oportunidades para essa universalização. Elias (1994b) critica as ideologias sociais que se fixaram como religiões; para ele o poder não está localizado, o poder está nas relações, poder também não é continuidade e ruptura, é processo.

Para nos aproximarmos das concepções de Elias (1994b), é importante destacar que o autor afirma que o homem se constitui como homem o tempo todo, não é, está num processo inacabado e constante. Para subsidiar essas afirmações Elias explicita o caráter psicogenético e sócio-genético da História. Para ele, as mudanças na personalidade são as mesmas que acontecem no Estado. Macro e micro não são dicotômicos, ao contrário, se complementam. Mudanças no comportamento humano correspondem a mudanças nas relações de poder num processo ininterrupto.

Segundo pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1999, p. 27), o nível educacional é medido pela combinação de dois indicadores: a alfabetização adulta e a taxa de escolaridade conjunta do primeiro, segundo e terceiro níveis de ensino.

Em Moçambique, o que chamaríamos de Educação Básica subdivide-se em três níveis de ensino: 1ª a 4ª Classe, EP1 – Escola Primária 1; 5ª a 7ª Classe, EP2 - Escola Primária 2; e 8ª a 11ª classe – Secundário ou Técnico.

De acordo com Caccia-Bava & Thomaz (2001, p. 38), a taxa bruta de escolaridade da população tem aumentado nos últimos anos, especialmente após o período da guerra, pois durante esse período o número de estudantes no país teve

uma redução drástica. De acordo com o censo de 1997, 66,5% da população tem tido acesso ao nível primário. No entanto, somente 6,9% da população tem acesso ao nível secundário e apenas 0,8% da população chega a cursar o nível técnico. Em relação ao nível superior, o índice é de apenas 0,3% do total de estudantes que iniciam a EP1 - Escola Primária.

Segundo o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (PNUD, 1999), publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as condições educacionais de Moçambique indicam que, apesar do aumento de 3% em relação ao ano de 1998 no Índice de Desenvolvimento (ED), 60,5% da população é analfabeta, sendo 74,1% de mulheres e 44,6% de homens, dado que revela o nível de desigualdade entre os gêneros. Essa diferença é ainda maior na zona rural, na qual os índices de analfabetismo feminino são superiores a 80%.

De acordo com Gómes (1999), mesmo durante o período que antecede a Independência de Moçambique, a FRELIMO demonstra em seus discursos preocupação com a alfabetização de adultos, no sentido de promover não apenas a Alfabetização, mas a sua continuidade com a Educação de Adultos. Exemplo disso é que durante o II Congresso da FRELIMO, realizado em 1968, reafirmou-se a necessidade de criar "condições materiais" para o desenvolvimento, o que foi viabilizado quando se intensificou o trabalho de educação e alfabetização da população visando promover também o desenvolvimento da cultura nacional.

O Plano de Ação em Combate à Pobreza Absoluta (PARPA), lançado em 2000 pelo Ministério do Plano e Finanças de Moçambique, previa diminuir os índices de analfabetismo em 10%, o que significaria alfabetizar mais de 6 milhões de moçambicanos em 4 anos. A alfabetização em Moçambique é um processo bastante

complexo, considerando-se que há 25 línguas maternas e 33 dialetos falados pela população de cerca de 17 milhões de habitantes.

Além de toda a complexidade existente, de acordo com Gómes (1999), a FRELIMO desconsiderou experiências riquíssimas de Educação Popular, promovidas logo após a independência do país, período em que, ao reconhecer a incapacidade do Estado de assumir formalmente a educação, iniciativas populares criaram escolas do povo, nas quais o controle burocrático era menor. Nessas escolas havia uma identificação da cultura popular com a "proposta" educativa, pois, diferentemente das escolas públicas mantidas pelo Estado, estas não tinham qualquer semelhança com o antigo sistema educacional colonial.

Os idealizadores dessas escolas reconheciam que os saberes e as tradições construídos pela cultura oral são muito importantes. Assim, buscaram enfatizar a relevância de se preservar a língua materna como instrumento de libertação e de afirmação dos saberes construídos historicamente. Ao mesmo tempo afirmaram que a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa havia se tornado um bem necessário à participação social e política da população na construção do país independente.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2003), a população moçambicana busca cada vez mais a alfabetização, pelas mais variadas razões, como a perspectiva de ascensão social, as possibilidades de acesso às informações e ao emprego, a escrita de cartas, a leitura de instruções, entre muitas outras.

### 1.2.1 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

Em relação aos grupos etnolingüísticos, existem minorias de origem asiática e europeia, mas a maioria é de origem Bantu, com diversos grupos étnicos e diferenciados idiomas. A língua oficial é o Português, idioma utilizado por 39,6% da população, sendo os homens os que apresentam o maior índice de domínio da língua oficial.

Segundo dados do Recenseamento Geral da População e Habitação, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, MOÇAMBIQUE, 1997), as línguas maternas são as mais utilizadas pelos moçambicanos na comunicação diária. Caccia-Bava & Thomaz (2001, p. 34) afirmam que a língua portuguesa é falada por 8,8% da população e é a língua materna de apenas 6,5% da população. De acordo com os autores, este pequeno alcance da língua portuguesa deve-se à ínfima penetração da mesma nas áreas rurais, sendo mais utilizada nas regiões urbanas - em especial nos meios dominantes, caracterizados pelos espaços públicos, empresas, bancos - em que representa 26,1%. Esses índices podem ser entendidos se compreendermos que durante todo o período colonial, o acesso à língua portuguesa era restrito a determinados círculos e vedado à maioria da população.

As línguas maternas representam identidades sócio-culturais que convivem num mesmo país. Para realizar o levantamento lingüístico e cultural, as missões religiosas exerceram importante papel em Moçambique. Durante muito tempo foram as responsáveis pela Alfabetização e Educação de adultos. Porém, com a libertação

de Moçambique de Portugal, inúmeros missionários abandonaram o país, deixando-o sem perspectivas no campo educacional.

Gómes (1999) reconhece que após o período de luta pela libertação moçambicana de Portugal (guerra que se estende de 1964 a 1975), um dos equívocos básicos no processo de implantação e manutenção do socialismo foi desconsiderar a cultura do povo, percebida pelos agentes da revolução como primitiva e tribal.

(...) a revolução pressupôs a afirmação da igualdade e identidade de todos os moçambicanos dos mais diferentes grupos étnicos, a língua portuguesa foi declarada universal e qualquer tentativa de reconhecimento de um grupo em particular era vista como um risco à integridade nacional. Tal processo é ininteligível se não considerarmos o caráter marxista-leninista da revolução moçambicana, salientado por grande parcela dos pesquisadores. (THOMAZ, 2001, p. 152)

Até os dias atuais continua-se buscando implantar, a qualquer custo, a língua portuguesa como língua de unidade nacional. Porém, de acordo com Gómes:

A escolha do português como língua de ensino, língua desconhecida pela maioria da população moçambicana, priva-se essa população, à partida, da possibilidade de adquirir os códigos mais adequados para ler o seu mundo e sua realidade sócio-cultural. (GÓMES, 1999, p. 228).

Ainda de acordo com este autor, a opção oficial da língua portuguesa nas escolas não é consensual, vem sendo debatida há muito tempo e a efervescência dos debates indica que poderá haver uma mudança que valorize mais as línguas maternas.

Nesta breve apresentação, não tratamos das especificidades de cada grupo étnico em Moçambique, mas buscamos reconhecer a realidade multicultural e multilingüística da população moçambicana, pois esta realidade contribui para reconhecermos e compreendermos a história do país.

### 1.3 MOÇAMBIQUE: ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS E POLÍTICOS

Moçambique é o quarto país mais populoso entre os 14 que integram a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral. Ocupa o último lugar em Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na Comunidade africana, como consequência dos baixos indicadores sociais, tendo uma renda per capita diária de meio dólar americano. A expectativa de vida dos moçambicanos é de pouco mais de 42 anos. A cidade de Maputo, capital do país, é a única com IDH médio, ou comparável ao de países como Egito e Argélia, por exemplo.

Para melhor compreendermos a cultura moçambicana, é importante destacar que as comunidades africanas contavam comumente com chefes tradicionais, que eram autoridades locais ou *“pequenas unidades políticas territoriais características das sociedades de linhagens”* (SERRA, 2000, p. 466). No período colonial,

(...) Para que o estado colonial funcionasse, o colonizador interpôs entre si e as comunidades camponesas, chefes negros que reuniam, ao mesmo tempo, as características dos chefes tradicionais e a de funcionários administrativos subalternos do aparelho colonial. (SERRA, 2000, p. 466)

Essa estrutura perdura até os dias atuais, pois essas autoridades tradicionais mantiveram a liderança em suas comunidades e, após muito debate na Assembléia da República, têm sido reconhecidas pelo governo, inclusive para a resolução dos conflitos como a posse de terra.

Moçambique é um país multiétnico, multicultural e multilingüístico. Após a libertação, a partir de 1975 até 1980, houve um período de socialismo seguido de 16

anos de guerra civil. Em Outubro de 2002, foi comemorado o aniversário de 10 anos de assinatura do acordo de paz.

Noventa e nove por cento (99%) da população moçambicana é negra e entre os não-negros, a maioria é de “mistos” – termo utilizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) de Moçambique para designar os mestiços. A baixa presença numérica de não-negros não corresponde à sua grande importância social e cultural. De acordo com Caccia-Bava & Thomaz (2001), esses grupos continuam desempenhando papéis-chave na burocracia estatal, em instituições como as Universidades, Universidade Pedagógica (UP) e Universidade Eduardo Mondlane (UEM), o comércio e a produção.

### 1.3.1 – ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

Moçambique define-se como um Estado não alinhado, soberano, democrático e unitário, que segue uma política externa independente. Vigora no país um sistema quase presidencialista, segundo o qual evidencia-se a desconcentração de poderes. (FERRÃO, 2002, p. 13)

De acordo com Ferrão (2002, p. 14), em Moçambique, Estado e Governo se confundem. O Estado é o conjunto de toda máquina administrativa, e seu papel tem muitas vezes se confundido com governo, caracterizando-se como um desafio a distinção entre Estado e governo, pois governo é apenas o executivo.

É importante também referir que o VI Congresso da FRELIMO ao reconhecer a participação de todos os regimes de propriedade, numa economia de mercado consolidava-se a via de desenvolvimento capitalista em Moçambique. Pode-se assim facilmente concluir que realmente Moçambique pode ser caracterizado por uma mistura de estado capitalista com tendências enraizadas de relações socialistas. (FERRÃO, 2002, p. 18)

Após a Independência, percebe-se que, em Moçambique, há um severo ressentimento quanto à forma como foram ocupados os cargos qualificados, considerados importantes no Estado:

Com a fuga no período da Independência em 1975 do pessoal português qualificado, Moçambique foi deixado com quadros muito escassos, entre quais de origem não africana principalmente europeia e asiática. Estes começaram de facto a assumir posições-chaves no aparelho do Estado e em empresas estratégicas. Alguns deles eram inexperientes como seus compatriotas africanos.(...) Esta situação de os pontos-chave do aparelho do Estado estarem principalmente preenchidos por cidadãos de origem não-africana, não agradou muitos sectores, não por causa do factor rácico em si,

mas por causa do problema de classe e subseqüentemente defesa de interesses de grupos e sua sobrevivência. (FERRÃO, 2002, p. 70)

O primeiro ato do novo governo moçambicano após a Independência foi a Proclamação da Constituição, em 25 de junho de 1975. Esta Constituição passou por duas revisões, a primeira em agosto de 1978 e a segunda em novembro de 1990.

Em Moçambique, o regime de governo é parlamentarista com chefe de estado forte. O atual presidente, Armando Emílio Guebuza (FRELIMO), foi eleito em dezembro de 2004 por eleições diretas, substituindo Joaquim Chissano que esteve na presidência do país de 1985 a fevereiro de 2005. Além do presidente da República, são ainda reconhecidos como órgãos de soberania o Conselho de Ministros, os tribunais e o Conselho Constitucional.

O Presidente da República é eleito por sufrágio direto, secreto e pessoal para mandatos de cinco anos, podendo ser reeleito duas vezes consecutivas. Joaquim Alberto Chissano foi Chefe de Estado de 1985 a 2005, tendo sido nomeado sucessor de Samora Machel após sua morte num acidente aéreo na África do Sul durante um dos períodos mais violentos da guerra civil. Foi eleito em 1994 e 1999 sucessivamente. Em dezembro de 2004 não se candidatou e apoiou o candidato eleito à presidência da República de Moçambique Armando Emilio Guebuza, da FRELIMO.

O processo eleitoral é comumente carregado por tensões e denúncias de fraudes feitas pela RENAMO, que, desde 1994, tenta eleger Afonso Dlakhama à presidência do país.

Outra questão bastante debatida é relativa ao que é chamado de “excesso de burocracia” e corrupção no “aparelho” do Estado, como expresso na notícia abaixo:

O Presidente de Moçambique, Armando Guebuza, apelou hoje à Autoridade Nacional da Função Pública para promover a desburocratização do Estado moçambicano e a racionalização na gestão dos recursos públicos.

O aparelho do Estado moçambicano é considerado altamente corrupto e um empecilho ao desenvolvimento do país, um cenário que se pretende mudar com a criação da Autoridade Nacional da Função Pública, que hoje tomou posse em Maputo.

Falando na investidura dos cinco membros do órgão, o chefe de Estado moçambicano instou a uma actuação virada para a “desburocratização e racionalização dos recursos do Estado”.

Armando Guebuza desafiou os membros do novo órgão a empenharem-se mais em “prol do público e de melhores resultados e não numa atmosfera de competição entre si”.

Falando aos jornalistas após a tomada de posse, a presidente da Autoridade Nacional da Função Pública, Vitória Dias Diogo, assumiu a profissionalização dos recursos humanos e a melhoria na prestação dos serviços ao público, como duas das prioridades da nova instituição.

Os investidores nacionais e estrangeiros apontam o aparelho do Estado moçambicano como um dos principais obstáculos aos negócios no país, designadamente o alto índice de subornos no sector, que conta com cerca de 100 mil funcionários.

Os baixos salários auferidos pelos trabalhadores do aparelho do Estado são apontados como um dos factores da crescente desmotivação que se vive no funcionalismo público moçambicano. (Jornal Notícias Lusófonas, 11/07/2006)

A notícia acima parece evidenciar que o desafio de combater a corrupção no setor público e atender a população de forma eficiente tem sido amplamente debatido e assumido publicamente. Inclusive, em seu discurso de posse, em janeiro de 2005, o presidente Armando Emilio Guebuza abordou de forma incisiva a necessidade de combate à corrupção que se traduziria em ações durante seu governo.

Em Moçambique, os governos das províncias são indicados pelo presidente da República. No entanto, o procedimento de descentralização, caracterizado pela

criação de 22 municípios que se somaram às dez capitais de províncias e à cidade de Maputo, deu início a um processo de alteração dessa estrutura política. Este processo se concretizou com as eleições autárquicas de 1998 em que tais municípios passaram a contar com uma administração local própria.

### 1.3.2 TRADIÇÕES E COSTUMES

Ao abordar as sucessivas aproximações e distanciamentos entre a colônia portuguesa e a Igreja Católica, Newitt (1997) afirma que, após a Concordata de Salazar com o Papa, em 1940, a Igreja Católica assumiu, dentro das colônias portuguesas, papel fundamental “como a única igreja reconhecida e principal provedora de educação” (NEWITT, 1997, p. 459). Na década de 1960, houve muitos acontecimentos que foram distanciando a Igreja dos líderes portugueses do regime colonial em Moçambique, especialmente a perseguição a padres que defendiam o nacionalismo africano e que acusaram soldados portugueses de maus tratos e massacres. Essa alteração da conduta da Igreja Católica culminou em 1970, numa audiência formal concedida aos líderes da FRELIMO, em que o Papa Paulo VI afirmou: “Estamos do lado daqueles que sofrem. Somos a favor da paz, da liberdade e da independência nacional de todos os povos, em particular os povos africanos” (NEWITT, 1997, p. 459).

Em Moçambique, a religião predominante é a católica (23,8% de adeptos) seguida de perto pelos que afirmam não possuir religião (23,1%). De acordo com Caccia-Bava & Thomaz (1999, p. 40), evidentemente a maioria pratica alguma religião “não-organizada”, como crenças “tradicionais”, por exemplo, o que explicaria a mais alta taxa apresentada pelas pessoas do campo (25,4%) que declaram não ter religião, ressaltando que as manifestações religiosas tradicionais foram proibidas durante todo o período colonial e nos anos posteriores à Independência de

Moçambique. Há ainda as religiões muçulmanas (17,8% adeptos) e o sionismo (com 17,5% de adeptos).

Sob maior ou menor influência destas religiões, encontramos uma enorme gama de crenças e práticas religiosas que são em geral, denominadas “tradicionais”, mas no interior das quais a crença e a comunicação com os espíritos dos antepassados é central. Por fim, há um significativo grupo “sem religião” e excluindo aqueles que, no período marxista-leninista, de fato, abriram mão de qualquer tipo de prática religiosa, podemos associá-lo às mil e uma crenças e práticas religiosas “tradicionais”, que nem sempre alcançaram a legitimidade pública das demais instituições religiosas. (CACCIA-BAVA & THOMAZ, 2001, p. 43)

Apesar das alterações na conduta da Igreja Católica em relação ao colonialismo português, após 1960, para a maioria da população moçambicana, a religião católica está diretamente relacionada ao antigo colonizador português, por ser esta a religião oficial de Portugal. Apesar de, em diversos momentos, lideranças da Igreja Católica terem se mostrado mais ao lado da população moçambicana do que ao lado do estado colonial, estas não conseguiram livrar-se da marca de estar ligada ao colonialismo. Esta relação também pode ser compreendida pela atitude da FRELIMO, que, após a Independência, em suas críticas contra o regime colonial, apontava a Igreja Católica como instrumento utilizado pelos portugueses para a alienação do povo moçambicano. As demais religiões também foram acusadas de inimigas do novo regime socialista.

Os privilégios concedidos à Igreja Católica devem ser compreendidos do ponto de vista do *assimilacionismo* que, geralmente, associava a idéia de “ser português” à de ser católico”. O ensino promovido pela Igreja Católica tinha, assim, um conteúdo predominantemente religioso, e seu objetivo era alcançar a submissão dos *indígenas*. (MUSSÁ, 2001, p. 113)

As religiões protestantes não receberam qualquer apoio do estado colonial e passaram a adotar as línguas nativas como forma de se aproximar da maioria da população em sua liturgia. De acordo com Mussá e Matsinhe (2001), coube às religiões protestantes a formação da elite nacionalista moçambicana.

A contrapartida dos privilégios concedidos à Igreja católica era a desqualificação sistemática dos protestantes, muçulmanos e adeptos de cultos tradicionais, apenas tolerados pela política do Estado. As Igrejas Protestantes, embora marginalizadas, eram mais aceitas do que os cultos religiosos locais; estes, praticados pela maioria dos moçambicanos, eram considerados, pelos agentes coloniais, como religiões atrasadas, magia, cultos bárbaros que deviam ser combatidos. Igual tratamento era reservado ao Islamismo. (MUSSÁ, 2001, p. 114)

Cercadas de muita polêmica devido ao seu alto grau de *africanização*, as crenças sionistas, de origem milenar, constituem um conjunto de igrejas autônomas que enfatizam o exorcismo e a leitura do Antigo Testamento. (MUSSÁ, 2001)

De acordo com Mussá (2001), a religião muçulmana está representada em todo o país e em todos os estratos sociais. No entanto, a presença da religião muçulmana é mais significativa nas províncias do norte e do litoral. Essa questão nos leva a consideramos a espacialização das crenças religiosas cuja presença é desigual, havendo regiões de maior influência católica, protestante ou muçulmana.

Após a Independência de Moçambique, em 1975, a relação entre a FRELIMO e as igrejas e congregações religiosas foi conturbada, principalmente em relação à Igreja Católica, vista como a igreja do colonizador. A FRELIMO criticava o sistema colonial e acusava a Igreja Católica de ter sido instrumentalizada para agir contra os moçambicanos. Também marginalizou as outras religiões: os cultos tradicionais, por exemplo, foram considerados práticas obscurantistas. As religiões foram, em geral, colocadas em segundo plano, sujeitas às políticas do Estado, de maneira relativamente passiva. (MUSSÁ, 2001, p. 120)

Ao explicitarmos de forma resumida, algumas das questões religiosas de Moçambique, esperamos contribuir para uma melhor compreensão sobre a sociedade moçambicana. Além destas questões de ordem sócio-cultural e política, com destaque para os aspectos relacionados às tradições, costumes e religião, consideramos importante apresentar os aspectos econômicos e o combate à pobreza absoluta, os quais nos auxiliarão a refletir sobre o suposto vínculo entre educação de adultos, analfabetismo e pobreza em Moçambique.

## 1.4 ASPECTOS ECONÔMICOS

Após a Independência de Moçambique, com Samora Machel à frente do governo, o povo moçambicano passou a ter acesso a direitos que lhe foram negados durante o período colonial. Uma das primeiras medidas adotadas pela FRELIMO foi a socialização do campo, pois a imensa maioria da população (cerca de 80%) vivia nas zonas rurais e o incentivo ao aumento da produção agrícola poderia significar melhorias imediatas na condição de vida da população. Dessa forma, o governo decidiu aproveitar as boas condições de solo, água e clima favoráveis para fornecer incentivo a culturas mais rentáveis como o algodão, o caju e o chá. Essa proposta de desenvolvimento rural deveria ter como base as cooperativas agrícolas, com os agricultores organizados em aldeias comunais, cuja compra da produção seria assegurada pelo governo, que, além disso, teria o papel de apoiar a construção de escolas e centros de saúde.

Não houve dificuldades para a organização dos agricultores em cooperativas e aldeias comunais, devido ao clima de euforia que emergiu após o processo de independência do país. No entanto, as ações que dependiam do Estado, como a compra de produtos e a organização das infra-estruturas sociais, não aconteceram da forma como esperavam os agricultores.

Assim, no início da década de 1980, o governo decretou a “Década da Vitória sobre o Subdesenvolvimento”. Para tanto, alterou a estratégia: as cooperativas agrícolas passaram a ser grandes empresas estatais no campo. Desse modo, os agricultores voltavam a produzir sua base alimentar e as terras dos antigos

colonatos eram administradas pelo Estado que continuava a utilizar a mão de obra masculina local, pois na cultura bantu, da qual os moçambicanos fazem parte, é a mulher que assegura o alimento da família.

Em relação às medidas adotadas na zona urbana, em 1975, o governo nacionalizou a saúde, a educação, a justiça e, em 1976, instituiu o direito à habitação e destituiu o direito à comercialização e ao aluguel de casas. Assim, o governo assumiu a administração das propriedades através da Administração do Parque Imobiliário do Estado (APIE).

Nos anos de 1990, houve a concretização do processo de transição política iniciado no final da década anterior durante o período de guerra civil. As constantes crises econômicas do Estado e a conseqüente dificuldade em prover o bem estar social causaram efeitos, considerados pelo governo, extremamente negativos como a reivindicação de melhores condições de vida devido ao aumento da pobreza, da exclusão e da violência.

O momento político, caracterizado pela queda do muro de Berlim, em 1989, era de incertezas no cenário mundial, em especial para os países socialistas. Em Moçambique, a estratégia socialista mostrava grandes fragilidades. Em contrapartida, foi intensificado o assédio realizado pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), aos países socialistas que apresentavam dificuldades econômicas, o que resultou em reformas na área econômica, alterando as estratégias de desenvolvimento utilizadas anteriormente.

Após a fase inicial, pós independência de economia centralizada, em 1985, ocorreram os primeiros movimentos de liberalização da economia. Nesse sentido, em 1987, foi introduzido o Programa de Reabilitação Econômica (PRE), que

propunha um reajustamento estrutural e, em 1990, o Programa de Reabilitação Econômica e Social (PRES). Em síntese, esses programas, caracterizados como pacotes, se distinguem pela implantação do livre comércio, pela desregulamentação e pela privatização de setores da economia. Com isso, o governo encerrou sua gestão do mercado e permitiu a liberação dos preços, cortou o orçamento nos setores sociais introduzindo mudanças significativas em áreas como a saúde e a educação, estabelecendo então o acesso com base no rendimento:

As reformas económicas introduzidas em Moçambique, nas duas últimas décadas levaram a uma revitalização da economia, o que não pode ser mecanicamente traduzido por uma redução da pobreza. 'A pobreza, entendida como ausência das condições para uma vida longa, instrução e um padrão de vida aceitável, afecta a maioria esmagadora da população de Moçambique' (PNUD, 1996, p. 81).

De acordo com o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1997), após a Independência de Portugal, Moçambique procurou explorar as vantagens da situação geográfica que o país possui na região, exportando basicamente produtos agrícolas e primários e importando uma grande quantidade de bens industrializados, pois não dispõe de uma produção industrial satisfatória.

Atualmente, segundo o Relatório do PNUD (1999), cerca de 45% do território moçambicano tem potencial para a agricultura, sendo 80% de subsistência, além do extrativismo de madeira e da atividade de pesca. Os principais cultivos são de algodão, cana-de-açúcar, castanha de caju, copra (polpa do coco) e mandioca. Na pecuária, o predomínio é de bovinos, suínos e ovinos. Na extração de minérios, destacam-se carvão, sal, grafite, bauxita, ouro, pedras preciosas e semi-preciosas,

reservas de gás natural e mármore. Apesar de incipiente, a indústria local resume-se à área de alimentos, têxtil, vestuário, tabaco, química e bebidas.

Atualmente há um intenso debate sobre a posse e o uso da terra, pois esta continua sendo propriedade do Estado que faz concessões de uso por período determinado. No entanto, há regiões em que predomina o uso tradicional da terra, ou seja, os antigos régulos, ou chefes tradicionais, definem como deve ser utilizada e a que família pertence determinada extensão de terra; esta ação é conhecida como “prática costumeira”. Há ainda uma tentativa de se legalizar esta prática, pois uma parcela considerável de parlamentares defende o direito à propriedade e à comercialização das terras, que deixariam de pertencer ao Estado. Diante dessa situação, tramita no Parlamento moçambicano uma série de projetos que visam alterar o acesso e o direito à terra.

O predomínio de atividades agrícolas é claro: representa 80,9% da atividade exercida pela população; mesmo entre habitantes da zona urbana o trabalho agrícola ocupa a maior parcela dos trabalhadores (41%). Dessa forma, apenas uma parcela restrita da população tem a oportunidade de se dedicar a outras atividades reconhecidas formalmente pelo emprego, como a extração de minas, a indústria manufatureira, o setor de energia, de construção, de transporte, de telecomunicações, o comércio, as finanças, os serviços administrativos e outros. (MOÇAMBIQUE, 2005)

O Relatório (PNUD, 1999) aponta ainda para a necessidade de investimentos no potencial turístico do país, destacando que este possui mais de dois mil quilômetros de litoral, zonas propícias ao mergulho, além de parques e reservas de animais no interior do país.

Com o objetivo de aumentar as possibilidades de inserção de um número maior de trabalhadores na economia formal, há uma ação coordenada pelo Ministério do Trabalho através dos Institutos Nacionais do Emprego e Formação Profissional (INEFP), a qual busca a formação e qualificação dos trabalhadores.

Sobre a relação do governo de Moçambique com o FMI – Fundo Monetário Internacional, esta é bastante complexa. De acordo com Hanlon (1997), há limites extremamente severos impostos sobre o volume de ajuda que Moçambique pode gastar, além de sérias restrições ao crédito. Em relação às verbas que chegam ao país advindas de ajuda externa, adotou-se a política de "déficit anterior aos donativos", como uma das condições para a doação. A outra condição é a chamada "reserva internacional", isto é, dólares no banco. Esses dois aspectos estão interligados, pois nos últimos anos, os doadores internacionais têm oferecido a Moçambique mais ajuda do que aquela que o FMI autoriza a gastar, ou seja, o FMI obriga o governo a ter essa verba extra, fruto dos donativos, como reserva nos bancos.

Essa relação de dependência de Moçambique das doações de agências internacionais cria um círculo vicioso em que os doadores determinam como e onde devem ser gastos os recursos que disponibilizam para o poder público, realizando de certa forma uma intervenção nas propostas governamentais, que devem estar em consonância com o que tais agências pensam sobre o futuro do país.

Para melhor compreendermos essa questão, apresentamos a seguir o Plano de Ação para Redução da Pobreza Absoluta – PARPA (2001-2005), pois as reflexões sobre este documento contribuem para nosso reconhecimento das características da pobreza em Moçambique.

### 1.4.1 COMBATE À POBREZA ABSOLUTA

Ao atender a uma determinação da Organização das Nações Unidas (ONU), expressa no Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2003) que exige dos 20 países mais pobres do mundo a elaboração de um plano estratégico para combate à pobreza, conhecido como Documento de Estratégia para a Redução da Pobreza (DERP), em Moçambique foi elaborado pelo Ministério de Planeamento e Finanças de Moçambique, o Plano de Ação para Redução da Pobreza Absoluta – PARPA (2001-2005). O referido documento apresenta um plano estratégico para diversas áreas e atribui à Educação a formação de pessoas que possam participar integralmente da construção da sociedade:

O objectivo central do governo é a redução substancial dos níveis de pobreza absoluta em Moçambique através de medidas para melhorar as capacidades e as oportunidades para todos os moçambicanos, e em particular para os pobres. O objectivo específico é a redução da incidência da pobreza absoluta do nível de 70% em 1997 para menos de 60% em 2005, e em menos de 50% até finais da primeira década de 2000. (MOÇAMBIQUE, 2002, p. 680).

De acordo com o PARPA, em Moçambique, um dificultador da medida de pobreza é o discurso ideológico e hegemónico de que “*todos são pobres*”. Interessante neste caso perceber como a população define pobreza: há pobreza daqueles que são impossibilitados de trabalhar devido às condições físicas como a deficiência, a idade ou a doença; em outros casos a pobreza é ligada ao fato de se trabalhar muito obtendo poucos rendimentos, devido à precariedade da terra, ao clima adverso, a falta de meios, ou ainda é associada a um dos fatores extremos

como a fome. Também se pode verificar uma concepção de pobreza, em muitas comunidades, como uma espécie de predestinação, de raízes, de família e, finalmente pode-se encontrar a pobreza associada à falta de bens materiais, como comida, roupa, ou mesmo ao fato de não se ter filhos. (MOÇAMBIQUE, 2002, p. 695)

No entanto, no contexto moçambicano, a diferença entre pobres e não-pobres muitas vezes é menor do que a diferença existente entre gênero e local de residência, sendo neste caso as mulheres e a zona rural, as mais prejudicadas. Assim, uma criança pobre residente na zona urbana tem mais chances do que uma criança pobre residente na zona rural. Porém, se esta criança da zona rural for do sexo masculino terá mais chances de freqüentar a escola do que a criança do sexo feminino, mesmo que esta última seja uma criança não-pobre da zona urbana. Outra relação existente refere-se à educação do chefe de família – ou do agregado familiar como comumente se diz em Moçambique – e o estado de pobreza deste agregado familiar. Famílias nas quais os chefes apresentam maior escolaridade tendem a ser menos pobres.

Ao refletirmos sobre essas questões, é preciso considerar que Moçambique é um país cuja população é composta predominantemente por jovens; a idade média é de 17,5 anos; para cada 100 pessoas em atividade, há 91 indivíduos inativos nas faixas de 0 a 14 anos e de 65 anos e mais. (CACCIA-BAVA & THOMAZ, 2001:23). Assim, o índice de dependência, (proporção entre a População Economicamente Ativa (PEA) e as faixas etárias fora do PEA - indivíduos abaixo dos 15 ou acima dos 65 anos) é altíssimo: 91%. Este índice não é “alimentado” pelos indivíduos mais idosos, mas concentra-se nas crianças entre 0 e 14 anos devido à alta taxa de

natalidade e à baixa expectativa de vida correspondente a 42 anos em média. Tal situação agrava a pobreza e torna ainda mais difícil a satisfação de necessidades básicas.

Em relação à expectativa de vida (PNUD, 1997, p. 25), apesar das guerras, das calamidades naturais e das crises econômicas, esperava-se um progressivo aumento na longevidade dos moçambicanos, o qual, devido especialmente à elevada incidência de AIDS<sup>7</sup>, não se concretizou.

A evolução da esperança de vida durante o quinquênio (2001-2005), sem impacto do SIDA, sugere um aumento em cerca de quatro anos, isto é, dos 42,3 anos em 1997 para cerca de 46 anos em 2005. Com impacto do SIDA, as estimativas indicam que a esperança de vida ao invés de crescer em mais quatro unidades, esta poderá decrescer até aos 35,2 anos em 2005. (MOÇAMBIQUE, 2002, p. 714).

Em Moçambique, 91,7% da população total do país não tem acesso à eletricidade e as palhotas<sup>8</sup> constituem 85,8% das habitações. De acordo com Caccia-Bava & Thomaz, o aparelho de rádio representa um importante instrumento de coesão sócio-cultural e política. No entanto, a maioria da população (69,3%) não possui rádio, o que não quer dizer que um número muito maior não tenha acesso às emissões, captadas coletivamente, pois escutar rádio é uma atividade social que reúne parentes, amigos e vizinhos. (CACCIA-BAVA & THOMAZ, 2001, p. 45)

Tanto quanto a definição do conceito de pobreza, também a “medida” da pobreza suscita um amplo debate. Para a UNESCO (PNUD, 1997), a pobreza é definida pela capacidade de consumo. Porém, de acordo com o documento

---

<sup>7</sup> AIDS conhecida no país como SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

<sup>8</sup> As palhotas são habitações arredondadas feitas de barro com telhado de palha.

elaborado pelo Ministério de Planejamento e Finanças (PARPA, 2002), durante muito tempo, a pobreza foi definida como a falta de rendimentos necessários para permitir o acesso a um conjunto de necessidades básicas. Com o decorrer do tempo, o conceito de pobreza foi redefinido não só como mera falta de rendimento, mas também como a falta de serviços de saúde, educação e outros. Nas últimas décadas, o conceito expandiu-se abarcando aspectos referentes à falta de poder, isolamento, vulnerabilidade, exclusão social, entre outros.

Constata-se assim que no documento elaborado pelo Ministério de Planejamento de Finanças (MPF), o Plano de Ação em Combate à Pobreza Absoluta (PARPA), a pobreza tem diversas medidas e características: a pobreza absoluta ou extrema – expressa pela falta de condições para suprir as necessidades alimentares básicas; a pobreza relativa – falta de rendimento suficiente para satisfazer necessidades alimentares e não-alimentares essenciais, de acordo com o rendimento médio do país; a pobreza humana – falta de capacidades humanas básicas, como analfabetismo, desnutrição, baixa expectativa de vida, saúde materna frágil, incidência de doenças que poderiam ser prevenidas, acesso a bens e serviços e infra-estrutura necessária como saneamento e água potável. (MOÇAMBIQUE, 2002).

A situação histórica, educacional e sócio-econômica de Moçambique, apresentada nesta síntese, aponta para uma multiplicidade de fatores que constituem a história do país. Dentre esses fatores, muitos contribuíram de forma direta para a existência de um número significativo de cidadãos que não são alfabetizados e não utilizam a língua portuguesa. Esse desconhecimento contribuiu, mas não determinou historicamente, a manutenção da situação de exclusão e a

ampliação das desigualdades sociais no país, conforme explicitamos nos capítulos que seguem.

## CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE

(...) o analfabetismo não é uma *chaga*, nem uma *erva daninha* a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 2001, p. 18).

Neste capítulo apresentamos estudos sobre Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique. Para tanto, vamos nos valer da contribuição de autores que explicitam concepções de analfabetismo e alfabetização e expõem os debates atuais sobre Educação de Jovens e Adultos.

Apoiamo-nos em autores moçambicanos, como Ferrão (2002) e Gómes (1999), que contribuem especialmente para uma reflexão sobre a história da educação em Moçambique; Mario & Nandja (2005) e Nandja (2004), que abordam a questão específica da alfabetização e da educação de adultos no país; e Mangrasse (2004) que, além de abordar a questão da alfabetização e da educação de adultos, problematiza o conceito de adulto em Moçambique.

Na primeira parte deste capítulo, optamos por apresentar reflexões realizadas no Brasil sobre alfabetização e educação de adultos. Inicialmente, tratamos do conceito de analfabetismo, que, para ser mais bem explicitado, é articulado ao conceito de letramento, problematizado brevemente. Em seguida, apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que atualmente buscam subsidiar as propostas governamentais visando diminuir os índices de analfabetismo por meio de

campanhas de Alfabetização que objetivam restituir o direito do jovem ou adulto à educação. Abordamos ainda o documento intitulado “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, pois este apresenta uma reflexão interessante sobre a relação entre analfabetismo e pobreza e/ou analfabetismo e distribuição de renda.

Esses documentos foram elaborados a partir das propostas internacionais de alfabetização e educação de adultos. Porém, apontam para propostas que estão longe de serem implementadas pelo poder público brasileiro. Mesmo assim, demonstram nosso percurso histórico na área de alfabetização e educação de adultos, área educacional em que, de forma ainda mais expressiva, continuamos a contar com inúmeros desafios.

## 2.1: ANALFABETISMO E ALFABETIZAÇÃO

De forma sucinta, apresentamos algumas concepções que têm influenciado o processo de alfabetização, as quais podem contribuir para compreendermos a questão da alfabetização no contexto educacional.

A palavra analfabeto designa aquele que não aprendeu a ler e a escrever. Soares (2001), ao definir o termo, afirma que o prefixo “a” indica ausência, neste caso, a falta de alfa e beta, que são as letras iniciais do alfabeto grego; portanto indica o desconhecimento das letras. Nessa perspectiva, o analfabeto seria aquele que não pode exercer plenamente seus direitos de participação por não ter acesso aos bens culturais de uma sociedade grafocêntrica. A autora alerta sobre a necessidade de reconhecermos que, na história da educação brasileira, parece-nos muito familiar o termo analfabeto, pois sempre nos foi necessária uma palavra para designar o *analfabetismo*. Porém, o estado ou a condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou a condição de quem responde adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, só recentemente se configurou como uma necessidade em nosso contexto educacional. (SOARES, 2001, p. 45)

De acordo com Soares (2001, p. 55), até a década de 1940, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considerou analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome. Posteriormente, a resposta à pergunta "sabe ler e escrever um bilhete simples?" tem orientado a realização do Censo sobre o número de analfabetos. Ou seja, partindo da verificação da

habilidade de apenas escrever ou copiar o próprio nome, passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um bilhete simples). Há, neste caso, certo avanço, uma vez que confirma não apenas a presença ou ausência da técnica, mas seu uso nas práticas cotidianas.

Essa questão tem sido intensamente debatida: a alfabetização estaria diretamente relacionada ao conhecimento das letras, ou mesmo ao domínio da técnica da leitura e da escrita, ou seria algo mais abrangente, tal como utilizar este aprendizado no cotidiano, respondendo às demandas sociais por leitura e escrita em determinada comunidade?

Para abordarmos esta temática, consideramos pertinente explorarmos os significados de “letramento”, pela influência que este conceito passou a exercer nas práticas educativas nos últimos anos. Segundo Soares, letramento é a tradução para o português da palavra inglesa *literacy* (SOARES, 2001, p. 35), que é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Nesse conceito está implícita a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social que a utiliza, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Letramento é o estado ou a condição adquirida pelo grupo social ou pelo indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da leitura e da escrita.

Ainda, de acordo com Soares (2001), o termo “alfabetizado” nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando este aprendizado às práticas sociais que o demandam.

Buscando ampliar ainda mais a reflexão sobre este conceito, Tfouni (2002) afirma que há comunidades nas quais a escrita não é utilizada cotidianamente e, nesses casos, pode-se ter pessoas “analfabetas” e ao mesmo tempo “letradas”, como por exemplo, uma pessoa que ainda não se alfabetizou, mas participa de todas as práticas sociais da comunidade em que vive. Essa pessoa seria “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, pois não sente falta de nenhum outro instrumento de leitura ou escrita em seu cotidiano.

Dessa forma, para Soares (2001) e Tfouni (2002), o termo “alfabetizado” nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando este aprendizado às demandas das práticas sociais. Para exemplificar, Soares afirma que se o aluno sabe ler, mas não é capaz de ler revistas, jornais, folhetos, livros, e se sabe escrever, mas não produz materiais escritos como listas, cartas e outros tipos de texto, pode ser considerado alfabetizado, mas não letrado. Segundo o documento *Geografia da Educação Brasileira*:

(...) é considerada analfabeta a pessoa que declara não saber ler nem escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e escrever e esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome é, também considerada analfabeta (INEP, 2001, p. 19).

No que se refere à alfabetização de jovens e adultos no Brasil, as ações têm sido realizadas a partir de campanhas<sup>9</sup>. Estas, geralmente, confirmam uma percepção comum do analfabeto de que a educação não é um direito, pois, nessas campanhas, a alfabetização deve acontecer em alguns meses, e após concluído esse processo, não há perspectiva de continuidade de estudos, o que, a nosso ver, descaracteriza o direito, pois este não pode ser restrito a um período pré-determinado.

A negação do direito pode reforçar no analfabeto a sensação de doação e contribui para o sentimento de fracasso e culpa por sua própria situação de exclusão, retirando a historicidade de sua condição, desconsiderando o processo que leva o sujeito a viver a negação dos direitos básicos. As pessoas que vivem essa situação são, muitas vezes, vítimas da ideologia do fracasso individual, pois analfabetos comumente sentem-se culpados por sua condição, ou seja, sentem vergonha de ser analfabetos e viverem numa sociedade que cada vez mais valoriza o saber acadêmico em detrimento do saber popular. Desconhecem que, entre outros, o direito à educação lhe foi negado.

O acesso à língua escrita como bem cultural produzido pela humanidade está vinculado ao acesso a bens econômicos e sociais mais amplos. O analfabetismo, então, não é um fato natural, pois está distribuído desigualmente entre as classes sociais. (MOLL, 1996, p. 31)

---

<sup>9</sup> **1947** - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; **1958** - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; **1961** - Movimento de Educação de Base (MEB); **1964** - Programa Nacional de Alfabetização; **1967-1984** - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); **1985** - Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Educar; **1990** - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC); **1997** - Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL); **2003** - Programa Brasil Alfabetizado (BA). (RIBEIRO, 1997)

Nesse sentido, no “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, divulgado em maio de 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2001), afirma-se que a distribuição da educação e do analfabetismo é um retrato das disparidades na distribuição de renda, pois o analfabetismo não se distribui entre todas as classes sociais de maneira homogênea. Pelo contrário, o analfabetismo tem taxa inferior a 1,5% entre a população que possui renda de mais de 10 (dez) salários mínimos e chega a atingir 28,8% da população que possui renda mensal de até 1 (um) salário mínimo: “No Nordeste, essa situação é mais dramática: a taxa de analfabetismo das famílias mais pobres é vinte vezes maior que aquela das famílias mais ricas” (INEP, 2003, p. 11).

O Brasil, de acordo com o Mapa do Analfabetismo, ao apresentar uma das piores formas de distribuição de renda do mundo, não poderia demonstrar quadros diferentes de alfabetização e Educação de sua população, pois "distribuição de renda e educação são duas ações que caminham juntas" (INEP, 2003, p. 11). O grupo que redigiu esse documento, ao relacionar analfabetismo e renda destaca que renda não significa apenas dinheiro, mas moradia, educação, emprego, saúde, qualidade de vida.

No mesmo documento ainda se reafirma que o analfabetismo se distribui de acordo com a forma histórica de apropriação dos benefícios do desenvolvimento econômico. (RIBEIRO, 1997). Portanto, esses dados demonstram que políticas educacionais desvinculadas de políticas sociais que busquem reverter a perversa concentração de renda tendem a perpetuar esta situação de exclusão social, política, econômica e cultural dos analfabetos brasileiros.

A alfabetização é o passo inicial e fundamental para que os jovens e adultos prossigam o processo de escolarização, pois além de ser um fator essencial para a apropriação do uso social da escrita e da leitura, contribui para a superação do sentimento de inferioridade dos adultos analfabetos para que possam descortinar outros horizontes.

## 2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme explicitado anteriormente, os programas e as campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, ao oferecerem educação por um período restrito de tempo, têm impulsionado a inserção dos alunos egressos dos programas de alfabetização de adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando pretendem continuar os estudos e o processo de escolarização.

A legislação vigente sobre a educação nacional apresenta avanços e retrocessos em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Constituição de 1988 representou uma conquista para o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo, alterando a concepção de que a EJA possui um caráter apenas compensatório, passando a ser reconhecida como parte do ensino fundamental. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96, ao regulamentar o financiamento do ensino fundamental, prioriza a faixa etária de 07 (sete) a 14 (catorze) anos, o que, na prática, significa um retrocesso para as conquistas da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2001, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nesse documento, que apresenta historicamente as mazelas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o perfil dos alunos, a necessidade de formação docente específica e as bases legais, são reconhecidas as seguintes funções da EJA: reparadora, equalizadora, qualificadora ou permanente.

A função reparadora significa o reconhecimento e a restauração de um direito historicamente negado. Tal reconhecimento está relacionado à reparação de uma dívida social que deve ser declarada e assumida. A função equalizadora assume o desafio de buscar equidade, que neste caso visa garantir mais oportunidades para aqueles que não tiveram, oferecendo ou restabelecendo o direito à educação escolar. A função permanente também pode ser reconhecida como qualificadora: “Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (CNE, 2001, p. 10), pois está fundamentada na busca constante do ser humano por conhecimento, atualização e realização plena. A função permanente vem reafirmar que para descobrir novos conhecimentos, atualizar-se e realizar-se não há idade definida. Por essa razão, a educação de qualidade para jovens e adultos deve acontecer ao longo da vida.

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (CNE, 2001, p. 11)

As funções acima referidas, apesar de distintas, complementam-se, pois no próprio texto das Diretrizes, há a afirmação de que uma vez consolidadas as funções reparadora e equalizadora, será possível buscar o sentido da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na função permanente, qualificadora. (CNE, 2001, p. 49).

Além disso, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) traduz um apelo dos setores envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos pelo reconhecimento da especificidade do trabalho a ser desenvolvido, não apenas como

uma modalidade da Educação Básica, mas sobretudo como um direito a ser garantido a todos os jovens e adultos do país.

Ainda de acordo com tal documento, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pertencem ao segmento empobrecido da população. Entre os alunos, especialmente os que estão na faixa etária acima de trinta anos, prevalece a origem rural e a vivência das dificuldades de freqüentar as poucas escolas no campo. Há, porém, um fato novo: ao buscar o perfil dos alunos mais jovens, nota-se que muitos freqüentaram a escola mas não foram alfabetizados e, assim, a EJA depara-se com o desafio de atuar também com os alunos “mal escolarizados”.

### 2.3: CONCEPÇÃO DE “ADULTO” EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique e na maioria das comunidades africanas, ser considerado “adulto” ultrapassa em muito a questão da idade cronológica. Há diversas etapas e níveis para que a pessoa seja considerada adulta pelos membros de sua comunidade.

Somente ao adulto é reservado o direito de participar de algumas cerimônias sociais, como festa dos iniciados, cuidado dos doentes ou cerimônias fúnebres. Esses ritos de passagem têm natureza extremamente complexa, pois se alteram de uma comunidade para outra e Moçambique é um país multicultural. Há “rapazes” que são considerados adultos antes dos 12 anos, quando, por exemplo, trabalham nas minas da África do Sul. Ao mesmo tempo, há homens de 20 anos que não são considerados adultos, pois não participaram dos “rituais de passagem”, podendo inclusive ser considerados crianças por um tempo indefinido, o que “veta ao indivíduo o acesso a alguns saberes comunitários que constituem segredos locais”. (MANGRASSE, 2004, p. 70)

A mulher, para ser considerada adulta, passa por muitas fases. Geralmente nas comunidades moçambicanas que preservam as tradições, a mulher é mantida sob permanente tutela. Para exemplificar essas diversas fases e níveis, Mangrassse (2004) afirma que:

Como consequência destas práticas, a mulher, mesmo iniciada, tende a conservar o estatuto de criança para muitos aspectos da vida na família, na tribo, no clã, enfim, na comunidade, nas seguintes situações: uma mulher que nunca teve filhos é considerada, nessa linha de pensamento, criança. No conjunto das

que já tiveram filhos: se já possui filhos e ainda não lhe morreu algum, também é considerada criança a este nível, estando vetada a assistir cerimônias fúnebres ou a cuidar de um indivíduo, mesmo que trate de filho, em estado doente, ou assistir a qualquer tipo de evento reservado, a este nível, a mulheres. Se nunca levou o filho ou a filha aos ritos de iniciação, também ela é criança no mundo das que já tiveram essa oportunidade; se nunca foi avó, também é considerada criança em meio das que são avós. Estes são alguns exemplos. Como se nota, a condição de mulher adulta tem várias fases, diferentes das habituais. É, pois, uma certa “experiência pessoal” que define a fronteira entre um estado e outro. Cada estatuto reserva um conjunto de interdições que coloca a maioria das mulheres na situação de permanente dependência. (MANGRASSE, 2004, p. 70)

Conforme explicitado por Mangrasse (2004), a ascensão da mulher ao estatuto de “adulta” é extremamente gradual, o que não ocorre com o homem, que tem um ritual de ascensão ao mundo adulto com um número muito menor de gradações, enriquecendo sua experiência social e comunitária em relação às mulheres.

O autor nos convida ainda a uma reflexão sobre a complexidade da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) em Moçambique, pois, em muitos casos, encontram-se “crianças” ensinando “adultos”, o que, segundo Mangrasse (2004), pode ser considerado constrangedor para o adulto e pode se tornar um empecilho para sua participação nas turmas de AEA, especialmente porque nestas, todos os alunos são tratados como criança.

(...) Esta descrição torna evidente que a principal questão refere-se às relações entre “idade” e “exercício de direitos constitucionais” (idade e cidadania) e é a que decorre da distância entre o conceito moderno de adulto e o conceito tradicional de adulto. O conceito de “adulto” do sistema escolar (AEA) constitui um constrangimento na aprendizagem dos “alunos reais” (já iniciados nos ritos) ao serem considerados “crianças” neste sistema. Encarar os iniciados como “crianças” reflecte uma grave “ofensa” a moral (...) (MANGRASSE, 2004, p. 76)

Portanto, ao abordarmos questões referentes à Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) em Moçambique, devemos considerar esta especificidade local, a concepção de adulto em Moçambique, para que nosso olhar possa ser mais abrangente, buscando conhecer melhor esta realidade.

## 2.4: ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE

Para desenvolvermos esta questão utilizamos contribuições de autores moçambicanos que tratam da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) em Moçambique.

Nesse sentido, consideramos relevante iniciarmos com as questões explicitadas por Nandja (2004), no artigo intitulado “Educação de Adultos em Moçambique: uma cronologia de factos, de 1964 a 2002”. A opção da autora por iniciar a cronologia no ano de 1964 ocorre por ser este o ano de início da luta armada de libertação nacional em Moçambique. Também buscamos contribuições de Gómes (1999), que trata, sob o ponto de vista histórico, da educação moçambicana no período de 1962 a 1984. Além desses autores, encontramos em Mangrassé (2004) reflexões sobre a AEA em Moçambique no período mais recente da história do país, em especial após a assinatura do acordo de paz, em 1992.

Nas províncias ultramarinas, em 10 de setembro de 1964, foi baixado o Decreto Lei nº 45908, que instituiu, a reforma do ensino primário e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, com duração de duas horas e trinta minutos por dia, nos períodos vespertino e noturno, ou seja, fora do horário regular das aulas das crianças, para alunos adultos, a partir dos 15 anos. (NANDJA, 2004, p. 4)

Este decreto não teve efeito prático, pois não foi implantado. O momento político era de mudanças, uma vez que, nesse período, 1965, que marca o início da luta armada e a instauração das primeiras “zonas libertadas”, a FRELIMO, ao elaborar os primeiros documentos, critica fundamentalmente os conteúdos da escola

colonial e se propõe a realizar ações educativas nessas regiões: “criar uma escola de formação política, apressar a formação de quadros técnicos, promover uma campanha de alfabetização de adultos, aumentar o número de escolas primárias”. (GÓMES, 1999:131). Assim, ao referir-se à concepção de alfabetização e ao papel da escola, o autor afirma:

É interessante, por outro lado, constatar que, nessa altura, a FRELIMO concebe a alfabetização como o acto de *ensinar a ler e escrever*. (...) Nesta fase, a educação tinha como finalidade fundamental apoiar a construção da unidade nacional. Não se colocava, ainda, o carácter de classe da escola. Ela era considerada importante para consolidar o sentimento de identidade nacional e como um espaço de aquisição do saber técnico, importante para fazer avançar a guerra, que exigia conhecimentos para manejar as armas e planificar os ataques. Ela era, também, extremamente importante para desenvolver a produção nas zonas libertadas. Sob o ponto de vista político, a educação deveria elevar e desenvolver a consciência nacional. (GÓMES, 1999, p. 132)

No ano de 1973, após a intensificação da luta armada em Moçambique, realizou-se na “Escola Secundária da FRELIMO, um Seminário Pedagógico que visava preparar os estudantes para uma campanha de alfabetização de adultos nas Zonas Libertadas” (NANDJA, 2004, p. 5). Este Seminário contou com a participação de Paulo Freire que, naquela ocasião, divulgou suas concepções.

Interessante lembrar que a população de Moçambique vivia um momento diferenciado, de possibilidades concretas de libertação do regime colonial. Nesse sentido, o Seminário reafirmava o relevante papel da educação na construção da unidade nacional, pois do “ponto de vista político a educação deveria elevar e desenvolver a consciência nacional” (GÓMES, 1999, p. 132)

Com a tomada de posse do governo de transição em 1974 e a Independência do país em 1975, diversas alterações políticas aconteceram. Com relação à

Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) em Moçambique, Nandja (2004) destaca o fato de ter sido introduzido pelo Decreto-Lei nº. 5/73, de 25 de junho de 1974, o ensino destinado aos adultos equivalente a todos os níveis de ensino e às atividades voltadas à formação profissional dos adultos: extensão cultural, formação, aperfeiçoamento, atualização e especialização. Ainda em 1974, a Associação Acadêmica da FRELIMO e os Grupos Dinamizadores<sup>10</sup> - (GDs) iniciaram uma Campanha de Alfabetização de massas, contando com o trabalho voluntário de alfabetizadores.

De acordo com Gómes (1999), na década de 1970, a FRELIMO, ao reconhecer suas próprias dificuldades na formação de quadros para a área educativa, capazes de elaborar uma proposta educacional que fosse alicerçada na proposta política, optou por um modelo de escola muito semelhante ao modelo da escola colonial. Assim, na elaboração da proposta educacional moçambicana, não houve participação dos que promovem a educação, pois, nesse período, de saída dos portugueses, seria preciso considerar que:

Poucos foram os professores, religiosos ou não, que decidiram ficar em Moçambique. (...) Este ambiente de abandono e êxodo generalizados de funcionários do sistema colonial contrastava com a grande euforia popular que celebrava a sua liberdade e recuperava a sua dignidade. A situação caracterizava-se por escolas abandonadas e falta de professores, ao mesmo tempo que o povo moçambicano se entusiasmava com a possibilidade de freqüentar a escola. Nesta fase emergem muitas iniciativas populares visando a criação e a construção de escolas. Parecia que todo o país se tinha tornado uma escola. Este desejo por uma educação, esta procura pela escola, pode ser considerada uma das características mais significativas e marcantes desta fase. (GÓMES, 1999, p. 221)

---

<sup>10</sup> A FRELIMO, logo após a Independência do país, incentivou a formação de diversos grupos dinamizadores, que possuíam funções específicas: Alfabetização de Adultos, Formação de Lideranças, Organização de Mulheres, Organização de jovens, entre outros.

Nesse sentido, os Grupos Dinamizadores (GDs) exerceram importante papel, pois organizavam a comunidade em torno das questões políticas e sociais e foram, durante certo período, responsáveis pela promoção da alfabetização e educação de adultos em iniciativas não-formais, de caráter estritamente popular. Estas iniciativas, conhecidas em Moçambique como “escolas do povo”, chegaram a constituir um sistema educacional paralelo ao estatal, com maior aceitação por parte da população por serem reconhecidas como opostas às escolas coloniais, tradicionais, ainda mantidas pelo Estado. No entanto, após a elaboração do documento Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE), as iniciativas populares foram forçadas a cederem cada vez mais espaço para uma política estatal centralizadora. (GÓMES, 1999, p. 229)

De acordo com Nandja (2004), de 16 a 23 de abril de 1975, ocorreu na província de Nampula, com a participação de representantes de todas as províncias do país, o “Seminário Nacional de Alfabetização”, que tinha como objetivo definir uma orientação política e pedagógica que estivesse de acordo com os princípios revolucionários da FRELIMO.

Para Gómes (1999), esse Seminário visava alterar a organização escolar num momento crucial para o país, pois a população vivia a euforia da Independência e das promessas de um novo modelo sócio-político-econômico e o currículo escolar deveria traduzir essa nova realidade. A primeira grande mudança aconteceu com o currículo das disciplinas História e Geografia, pois até então a História de Moçambique ensinada nas escolas tinha início com a dominação colonial e o discurso escolar perpetuava a ideologia do colonizador. O autor, no entanto,

apresenta uma crítica à mudança nos conteúdos, sem mudança nos métodos tradicionais de ensino:

(...) Ora, se a realidade social e os conteúdos que as novas relações sociais geram apontam para a criação de uma sociedade mais democrática e popular, a forma como a escola procura tornar assimilável isso pelos alunos é fundamental. Porque a forma ou método adoptados e a prática pedagógica podem negar o conteúdo. (GÓMES, 1999, p. 240)

Sobre a experiência das “escolas do povo”, tratadas acima, e o Seminário de Nampula, realizado em 1975, Gómes afirma:

Nem o Seminário nem as posteriores análises avaliaram a experiência das “escolas do povo”, excluindo-se o facto de elas serem referenciadas como exemplo da participação e mobilização popular desencadeada pela FRELIMO no âmbito educacional. Segundo Johnston, nunca se reconheceu até que ponto essa experiência podia ter constituído uma alternativa válida de ensino que, com certo apoio do Estado, atenderia melhor às necessidades locais da comunidade melhor que um currículo nacional (*op.cit*, 99). A tendência para uma concepção centralizadora impedia que se fizesse uma análise deste tipo. A FRELIMO tinha optado pelo Estado como único instrumento capaz de conduzir a transformação social. Daí que fosse um objectivo fundamental da FRELIMO organizar *um único sistema educacional, controlado pelo Estado*. Isto era a condição essencial para colocar a educação ao serviço do povo. Os desdobramentos futuros desta política centralizadora estatal viriam revelar a sua fraqueza (...) (GÓMES, 1999, p. 229)

A construção do novo sistema educacional e a falta de avaliação da experiência das “escolas do povo” contribuem para compreendermos as preocupações expressas por Mangrassé (2004), apresentadas neste capítulo, sobre a relação conflituosa entre professores e alunos e demonstram que esta relação tem raízes no período colonial, quando os alunos sofriam toda sorte de humilhações. Esta constatação é importante ao refletirmos sobre a Alfabetização e Educação de

Adultos (AEA) em Moçambique, pois, de alguma forma, contribui para reconhecermos que as barreiras existentes vão além das questões quantitativas aparentes e precisam ser consideradas em sua complexidade.

Retomando nossa retrospectiva, ainda em 1975, ficou definido que caberia ao Ministério da Educação<sup>11</sup> - MEC organizar e dinamizar todo o programa de AEA do país. Como consequência dessa decisão, em 1976 foi criada a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA), "com o objectivo de orientar e controlar o Sistema de Alfabetização e Educação de Adultos, excluindo a formação profissional". (NANDJA, 2004, p. 05)

De acordo com Gómes (1999), aquele momento político apresentava algumas contradições internas importantes, tais como a resistência àqueles que conduziam o processo político. A resistência parece ser expressa no descumprimento das normas legais, as quais, na prática, não significaram mudanças no sistema educativo:

O sector educacional foi, sem dúvida, aquele que, nesta fase, sofreu as mudanças mais significativas, embora essas mudanças pouco se fizessem sentir na prática: os programas escolares estavam pouco explicitados, não havia livros e textos de apoio para os professores e alunos. As alterações feitas nos programas escolares ainda eram fracas e, sobretudo, o corpo docente que devia aplicar os novos programas era o mesmo do tempo colonial. Sem controle efectivo sobre o que realmente se estava passando nas salas de aula, os novos programas e o novo sistema de organização escolar (OPAE), ficaram, praticamente, letra morta na maior parte do tempo.

Por outro lado, na medida em que a maioria do corpo docente era o mesmo, houve muita resistência à mudança das relações no interior da escola. É de se salientar, no entanto, que as manifestações de resistência, na escola como na sociedade, não se dirigiam tanto contra a descolonização em si, mas contra a forma particular como estava sendo conduzida, baseando-se na concepção marxista da sociedade. De forma particular, esse tipo de atitude encontrava a sua justificação no teor anti-religioso e materialista atribuído ao discurso da FRELIMO. (GÓMES, 1999, p. 251)

---

<sup>11</sup> Até 1985 o Ministério da Educação possuía a sigla MEC. De 1985 a 2005 MINED, tendo a partir de 2005 retomado a sigla MEC.

Na análise de Gómes, as questões enfrentadas pelo setor educacional, nesse período, devem ser entendidas como parte de um processo não-linear, complexo, com avanços e retrocessos constantes.

Em 1977, no III Congresso da FRELIMO, a Alfabetização foi considerada tarefa prioritária, especialmente

(...) para a classe operária, para os veteranos da luta de libertação, para os quadros do Partido, das organizações democráticas de massas e das forças de defesa e segurança, para os deputados e para os trabalhadores dos sectores socializados do campo”. (NANDJA, 2004, p. 06)

Com este objetivo, em 1978 aconteceu o lançamento da 1ª Campanha nacional de Alfabetização, com o lema **“Façamos do País inteiro uma escola onde todos aprendemos e todos ensinamos”**. Este foi considerado “o primeiro passo para armar ideológica, científica e tecnicamente o trabalhador moçambicano, rumo ao desenvolvimento”. (NANDJA, 2004, p. 06).

A Campanha foi motivada por um discurso de Samora Machel, intitulado “Fazer da Escola uma base para o Povo tomar o Poder”. De acordo com Gómes:

(...) A intervenção de Machel foi motivada por certos problemas surgidos num centro educacional das zonas libertadas que manifestavam: a) a existência de complexos de inferioridade (alunos) e de superioridade (professores e alunos mais velhos) que impediam a aplicação do nosso princípio justo de aprendermos uns dos outros para progredirmos num conjunto; b) um ambiente de desconfiança resultante de um tipo de relação baseada na concorrência e rivalidade, no regozijo com a limitação, erro ou fracasso do “adversário” e de organizar o derrube do rival. (Machel, S. 1979e, p. 9, *APUD* GÓMES, 1999, p. 240)

Pelo exposto, podemos concluir que os problemas destacados por Mangrassé (2004) sobre a relação entre professores e alunos remontam às primeiras experiências de educação da FRELIMO. Apesar disso, de acordo com esse autor, “o relativo êxito das primeiras campanhas de alfabetização em Moçambique, avaliadas pelo INDE, dependeu da relação que estas campanhas tiveram com as transformações revolucionárias do País”. (MANGRASSE, 2004, p. 83). Era um momento de grande confiança popular no novo sistema social e praticamente todas as propostas implementadas por este sistema obtinham ampla participação popular.

Segundo Nandja (2004), ainda em 1978 foram criados em cada província os Centros de Formação Acelerada de Trabalhadores (CFATs). Esta formação era destinada aos alunos que tivessem concluído a 4ª classe do ensino primário, ou que tivessem participado das Campanhas de Alfabetização. Acontecia em regime intensivo e de internato, durante o qual os alunos poderiam concluir a segunda etapa do ensino primário (EP2) em 6 meses e não mais em 3 anos, como normalmente ocorria. Os CFATs foram destinados aos quadros e trabalhadores de vanguarda dos setores econômicos e sociais considerados prioritários pela FRELIMO.

De acordo com a autora, a partir de 1983, o Subsistema de Educação de Adultos (SSEA) passou a integrar o Sistema Nacional de Educação (SNE):

(...) para assegurar à população maior de 15 anos uma formação científica geral, equivalente aos diversos graus e níveis do Subsistema de Educação Geral. São objectivos do subsistema, entre outros, assegurar o acesso da população trabalhadora à educação com prioridade para a classe operária, camponeses cooperativistas e camadas sociais com papel fundamental no processo político, económico, social e cultural; desenvolver a consciência patriótica e revolucionária do Homem Novo. (NANDJA, 2004, p. 06)

Ainda em 1983, foi criada a Faculdade para Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda (FACOTRAV). A habilitação mínima para o ingresso era o EP2<sup>12</sup> e assim tornava-se possível concluir em três anos o nível secundário e pré-universitário, “concretizando melhor os critérios de classe no acesso à formação superior e contribuindo para garantir o domínio da ciência e da técnica pela classe operária”. (NANDJA, 2004, p. 07)

Sobre esta questão é importante destacar que, com a expectativa de formar o mais rapidamente possível novos quadros para o partido, as diversas políticas públicas privilegiavam o acesso aos programas para os integrantes da FRELIMO, o que contribuiu para a formação de uma elite política acostumada a conviver com privilégios próprios e específicos. Retomaremos esta questão ao apresentarmos anotações sobre burocracia e corrupção em Moçambique, no capítulo 3, pois esta é uma questão relevante para compreendermos as políticas públicas em Moçambique.

Em 1990, foi extinta a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA). Os trabalhos realizados por essa Direção foram integrados à Direção Nacional do Ensino Primário no Departamento de Alfabetização e Educação de Adultos. Entre as ações desenvolvidas por esse Departamento, em 1991 teve início o “Programa de Alfabetização em Línguas Moçambicanas, nomeadamente em língua: sena, ndau, changana, emakua, nyandja, no âmbito do Projeto de Educação Bilíngüe de Mulheres” (NANDJA, 2004, p. 07)

Importante lembrar que, de 1976 a 1990, ou seja, durante praticamente todo o período que abordamos neste texto, Moçambique conviveu com os conflitos da guerra civil entre FRELIMO e RENAMO. Apesar dos esforços dos dirigentes políticos

---

<sup>12</sup> Em Moçambique o ensino se organiza em EP1: 4 séries iniciais do Ensino Primário. EP2: 3 séries finais do Ensino Primário, correspondentes a 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes.

para que o país pudesse se desenvolver, e não apenas no campo educacional, conviviam-se com as limitações impostas pela guerra, que absorvia praticamente todas as “energias” dos dirigentes políticos do país.

De facto como resultado da guerra, cerca de 3.179 000 (três milhões cento e setenta e nove mil) pessoas desalojadas no interior do País, 1 321 000 (um milhão e trezentos e um mil) refugiados nos Países vizinhos, sendo o total de pessoas afectadas isto é aqueles no interior do País e aqueles nos Países vizinhos totalizavam 4 500 000 (Quatro milhões e quinhentos mil) em 1987. (...)

A maioria regressou apenas em 1994, cerca de 46,5%, uma clara alusão, que apesar dos acordos de Roma terem sido assinados em Outubro de 1992 muitos não acreditavam ainda na sua seriedade. No próprio ano da assinatura do acordo apenas 9% dos refugiados regressaram ao país. Em 1993 porém foram 37% dos refugiados que regressaram, e os mais cépticos 7,5% apenas regressaram em 1995. (FERRÃO, 2002, p. 98)

Na área educacional, o prejuízo da guerra foi incalculável. Muitas escolas foram destruídas e as que funcionavam eram precárias e insuficientes para atenderem a população que, amedrontada e acuada, também não reivindicava seus direitos.

Entre as diversas alterações no campo político, ocorridas nesse período, é importante considerar as mudanças nas concepções da FRELIMO, as quais passaram de uma orientação política marxista-stalinista para a abertura à economia de mercado. Além disso, para a assinatura do acordo de paz, uma das condições impostas pela RENAMO era que o país deixasse de ter um único partido para conviver com o multipartidarismo.

Em 1992, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA), na cidade de Beira. O Instituto visava formar profissionais voltados para a pesquisa, informação, documentação e para a prestação de serviços e assistência técnico -

pedagógica na área (NANDJA, 2004). Além disso, com a Lei nº. 6/92, a Educação de Adultos passou a ser definida como:

(...) uma modalidade especial do ensino escolar, organizado para indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico-profissional (art.31) Define também o Ensino extra-escolar como aquele que engloba actividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica, realizando-se fora do sistema regular de ensino. (NANDJA, 2004, p. 07)

A partir de 1993, foram formadas as Associações de Educadores de Adultos, organizações profissionais que não têm carácter sindical e cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento comunitário a partir das iniciativas de Alfabetização e Educação de Adultos. (NANDJA, 2004)

Em 1994, foi realizado em Maputo, capital de Moçambique, o 1º Fórum Nacional sobre Educação Não-Formal, organizado em conjunto pelo MINED e pela UNESCO. Este Fórum contou com a participação de diversos representantes, entre estes, a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica de Moçambique, Agências da Organização das Nações Unidas, ONU e Organizações Não Governamentais (ONGs). Foi recomendado pelo Fórum que se criasse um “Grupo de Acção Multisectorial para reflectir sobre planos e estratégias e mobilizar recursos para projectos de desenvolvimento comunitário” (NANDJA, 2004, p. 08)

No entanto, em termos de ações efetivas, Mangrassé (2004, p. 171) afirma que, nesse período, com a abertura do mercado ao capital internacional, o Banco Mundial já determinava a imediata redução de despesas do aparelho do Estado, o que na prática significou uma maior preocupação com os interesses de ordem econômica, mesmo que isso implicasse em reduzir as despesas e encerrar serviços

básicos, especialmente na área social e educacional. Esta é uma das questões que pretendemos desenvolver na análise do capítulo 4, pois os organismos internacionais têm influenciado de maneira decisiva as políticas públicas a serem implementadas nos países mais pobres, inclusive na área educacional.

No ano de 1999, foi criado em Moçambique o Movimento de Educação para Todos (MEPT) com o objetivo de abrir espaço para a sociedade civil participar de forma mais efetiva do processo educacional do país. No entanto, Mário & Nandja, ao prepararem uma avaliação sobre o MEPT para a UNESCO, afirmam que:

(...) as actividades previstas no Plano Estratégico do MEPT não indicam claramente o que fazer a nível da alfabetização de adultos. Este dilema não é exclusivo de Moçambique. Vários estudos mostram que a alfabetização tem sido relegada ao segundo plano no âmbito da Educação para Todos (...) Desta feita, apesar de constar do objetivo acima citado, o MEPT pouco ou quase nada tem feito em termos de acções específicas para o desenvolvimento da alfabetização e educação de adultos. (MARIO & NANDJA, 2005, p. 4-5)

Em 2000, foi recriada a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA), do Ministério da Educação de Moçambique (MINED). Também em 2000 foi elaborado o Plano de Ação em Combate à Pobreza Absoluta (PARPA), que, além de outros aspectos, projetou a alfabetização de adultos no país como uma das estratégias de combate à pobreza absoluta. Dentre seus principais desafios, está lidar com a reduzida participação de alunos nas turmas de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA).

As avaliações realizadas pelo Ministério da Educação de Moçambique, divulgadas em 1990, segundo Mangrassse demonstram que são diversos os aspectos que contribuem para que jovens e adultos não se sintam motivados a

participar. O mesmo autor apresenta cinco destes fatores ou aspectos, que destacamos a seguir:

O primeiro aspecto refere-se ao “formalismo excessivo das acções de alfabetização de adultos” (MANGRASSE, 2004, p. 99). Este aspecto tem interferido na relação que se estabeleceu entre professores e alunos e, conforme já explicitado neste capítulo, contribuiu para que as mudanças ficassem apenas relacionadas ao conteúdo de ensino, mantendo-se uma “forma de ensinar” em que não se privilegia o diálogo entre professores e alunos.

O segundo aspecto refere-se ao “uso da língua portuguesa como única de alfabetização” (MANGRASSE, 2004, p. 99). De acordo com o autor, “a introdução forçada da língua portuguesa foi uma das primeiras manifestações de exclusão” (MANGRASSE, 2004, p. 80). Para justificar esta posição, Mangrasse afirma que a opção pela língua portuguesa como língua de unidade nacional, após tantos anos, não se efetivou, porque o modo de pensar e agir do povo moçambicano não se assemelha ao português europeu, pois é preciso considerar que a língua é uma marca da identidade de um povo.

Exemplificando esta exclusão, o autor declara que mesmo no Parlamento moçambicano há uma discriminação muito grande entre aqueles que falam o português corretamente, sem nenhum sotaque ou traço da língua materna e aqueles que não conseguem disfarçar este traço e optam por não se manifestar, evitando situações constrangedoras:

A situação é de tal maneira complexa que atinge os círculos intelectuais em Moçambique nos quais se nota, no discurso, a mistura de pronúncias do português com sotaque das línguas nativas/maternas do falante. Há situações em que isso gera polémica ao produzir suspeitas sobre a idoneidade científica do

indivíduo, pelo simples facto de não poder pronunciar o português com o sotaque do português europeu (tradicional). Nesse caso, falar bem o português se confunde com o pronunciar, tal igual, como pronuncia o europeu. Está claro que esta dificuldade está associada ao problema da marginalização das línguas locais e regionais moçambicanas herdadas do período das colonizações. Não se trata de algum exagero, mas dum retrato da realidade dos moçambicanos. Parte destes académicos, para evitarem possíveis censuras dos seus colegas, acabam optando pelo mutismo. (MANGRASSE, 2004, p. 82)

Assim, conclui o autor, “uma alfabetização que não faz parte da prática social do povo só serve para legitimar a exclusão iniciada pelo colonizador” (MANGRASSE, 2004, p. 86). A este respeito, Mangrasse conclui:

Os programas de educação a todos os níveis, incluindo os da alfabetização e educação de jovens e adultos, a política nacional de educação, os planos estratégicos inscritos no programa quinquenal do governo e no Sistema Nacional de Educação pretendiam e pretendem ser monoculturais num país que, por excelência, é multicultural, multilinguístico e multireligioso. Todos eles estão, no meu parecer, ancorados na história e nas crenças do grupo das elites nacionais dominantes. Essa situação reforça os sentimentos de discriminação entre crianças, jovens e adultos, já que eles perdem a sua identidade cultural e sua auto estima. É a principal causa do fracasso escolar dos cidadãos pertencentes às camadas rejeitadas pela escola. Crescem as demandas populares por maiores oportunidades educacionais. (MANGRASSE, 2004, p. 253)

O terceiro aspecto refere-se a “Programas deficientes”. (MANGRASSE, 2004, p. 99). A estrutura dos programas não assegura o diagnóstico, o acompanhamento, ou mesmo a formação continuada dos educadores. Muitos desses Programas contam com o trabalho voluntário de educadores e alfabetizadores, que sequer recebem ajuda de custo para o deslocamento até as turmas de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) e como não são remunerados desistem sem qualquer comunicado.

O quarto aspecto apresentado por Mangrasse refere-se à “*falta de material básico*” (MANGRASSE, 2004, p. 99), pois, para um número muito grande de alunos, a despesa com o material mínimo como caneta, lápis, caderno é impossível nas condições existentes.

Finamente, Mangrasse (2004) apresenta como quinto aspecto o “deficiente nível de formação dos alfabetizadores e educadores de adultos” (MANGRASSE, 2004, p. 99), com destaque especial para a zona rural, onde há grande dificuldade de se encontrar alfabetizadores convenientemente preparados, formados para assumir classes de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA).

Em conjunto, esses fatores contribuíram para uma drástica diminuição na participação de alunos nas turmas de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA), segundo o Ministério da Educação de Moçambique (MINED):

A conjugação destes factores levou a que, em 1989, por exemplo, o nível de alfabetização e educação de adultos (1<sup>o</sup>/3<sup>o</sup> anos) fosse frequentado por apenas 46.255 alfabetizandos e educandos contra 450.000 apurados em 1981. Situação similar se registou com as taxas de desistências e reprovações cujas cifras eram inferiores às registadas em 1988; 49,2% e 23,6% respectivamente. Neste mesmo ano, dos 52.327 recenseados no início do ano apenas 14.198 chegaram ao final do ano com aproveitamento positivo. (MINED, 1990:6 APUD MANGRASSE, 2004, p. 99)

Além dessas informações, Mangrasse (2004, p. 102) denuncia, a partir de dados do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), a corrupção existente no sistema escolar de ensino: muitos alunos só conseguem ser promovidos após se sujeitarem a pagar contas de energia elétrica, água ou telefone de seus professores, atitude que o autor define como imoral.

Após esta breve apresentação dessa retrospectiva da Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (AEA), consideramos interessante apresentarmos a avaliação realizada por representantes da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Mário e Ndanja (2005), em resposta a uma solicitação da UNESCO, Paris.

Os autores acima subdividem a história da AEA em Moçambique em três etapas distintas: a primeira, logo após a Independência em 1975; a segunda, em meados da década de 80, durante o conflito armado; e a terceira, que se estendeu até 2002-2003, teve início em 1995, com a estabilidade política assegurada pela assinatura do acordo de paz. Afirmam que o país atravessa

(...) um processo de redescoberta e resgate da alfabetização e educação de adultos “no contexto de paz e estabilidade social que o país vive, e, como instrumento indispensável de um desenvolvimento econômico e social sustentável, centrado no homem e na mulher moçambicanos”. (MÁRIO e NANDJA, 2005, p. 3)

Interessante observar nesta afirmação dos autores, como nos documentos oficiais da AEA em Moçambique, a perspectiva relacional que se constrói entre a AEA e o desenvolvimento sustentável do país, ou seja, entre alfabetização e combate à pobreza absoluta. Nesse mesmo relatório, afirma-se que a educação permanente é condição

(...) para o desenvolvimento humano e para os desafios advindos de uma economia globalizada e das demandas individuais e colectivas requeridas num mercado de trabalho em constante mudança. Esta perspectiva é retomada na proposta de Plano Estratégico de Educação, onde uma relação directa entre redução dos índices de analfabetismo, o desenvolvimento sustentável e a diminuição da pobreza é sugerida. É consenso que a questão da pobreza não é

uma questão meramente educacional. Porém, a educação deve servir como instrumento número um para um redirecionamento estrutural, tanto político como econômico. (...) (MARIO & NANDJA, 2005, p. 4)

Em relação à questão dos aspectos econômicos, será retomada posteriormente. Neste momento é importante salientar que, no Relatório de Avaliação, Mario e Nandja (2005) são enfáticos em afirmar que houve avanços, porém estes poderiam ser muito maiores se houvesse ações políticas coordenadas para que a AEA em Moçambique fosse mais eficiente, especialmente no atendimento à demanda de mulheres por educação. Segundo os autores, numa comparação rápida entre os números da alfabetização no país, nota-se que se perpetua, e, em alguns casos, se acentua, há mais de uma década, a diferença entre o acesso e a permanência de homens, representando a maioria em relação às mulheres que participam dos programas de AEA e prosseguem nos estudos.

Mário e Nandja (2005) apresentam outra questão importante que contribui para a manutenção e, inclusive, para o aumento dos índices de analfabetismo em Moçambique: o sistema formal de ensino não tem capacidade para atender as crianças em idade escolar, deixando 50% delas fora da escola.

Esta situação de crianças sem acesso à escola, somada aos altos índices de analfabetismo da população de modo geral e à concentração populacional do país na faixa etária inferior aos 18 anos, contribui para a perpetuação desse quadro de analfabetismo ocasionado pela negação do direito a Educação a uma parcela extremamente significativa da população moçambicana.

Segundo Mangrassé (2004), esse cenário revela a necessidade de uma profunda avaliação das políticas públicas para AEA em Moçambique. Esta avaliação deve considerar todas as experiências, para que seja construído um modelo que

finalmente possa atender às expectativas da população e efetivar as promessas expressas nos acordos internacionais que o governo moçambicano é signatário, no sentido de garantir o direito à educação para toda a população.

Como vimos, a Educação de Adultos em Moçambique possui especificidades que devem ser consideradas nesta análise, na qual nos propomos a discutir o suposto vínculo entre analfabetismo e pobreza. Isso porque o combate ao analfabetismo depende de ações educativas eficazes para a promoção da alfabetização da população adulta ao mesmo tempo em que se atendem as crianças e adolescentes na escola regular, pois oferecer educação de adultos sem garantir o acesso de todas as crianças à escola significa adotar posturas assistencialistas que se conservam indefinidamente. Estas ações educativas, de ampliação da AEA e do acesso de crianças, devem ser complementares e constantes.

Neste capítulo buscamos problematizar a alfabetização e a educação de adultos, apresentando análises sobre a AEA em Moçambique, elaboradas por pesquisadores que têm se dedicado ao tema no país. A seguir, para compreendermos a educação em Moçambique e a articulação entre pobreza e educação, explicitada no PARPA, apresentaremos aspectos relativos à pobreza.

### CAPÍTULO 3 – POBREZA EM MOÇAMBIQUE

No pano de fundo desta questão está a **pobreza política**, (...) Garantir a sobrevivência das pessoas é direito radical decisivo, mas ainda mais relevante que isso é gerar a competência política de saber garantir a sobrevivência com as próprias mãos. Porquanto, excluído irremediável é aquele que nem sequer consegue e é coibido de saber que é excluído. Não só toma a situação como definitivamente dada e inamovível, como, sobretudo assume os algozes como padrinhos. Imagina que toda solução há de vir pela via da doação. Muito mais grave do que ser "ajudado" pelos outros é ser "pensado" pelos outros. (...) (DEMO, 2002, p. 33)

Neste capítulo, abordamos questões relativas à pobreza em Moçambique, pois no país esta questão encontra-se articulada às propostas de alfabetização e de educação de adultos integradas ao Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta, o PARPA.

Para refletirmos sobre este tema, iniciamos apresentando o conceito de pobreza, especialmente a partir das reflexões propostas por Schwartzman (2005) e de documentos elaborados pela ONU e UNESCO, como o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

Em seguida, abordamos historicamente a situação de pobreza em Moçambique, expondo alguns dos indicadores e as causas de pobreza no país apresentados no PARPA. A reflexão sobre a questão da pobreza leva-nos necessariamente a considerar aspectos das relações de trabalho e emprego em Moçambique, pois a falta de acesso ao trabalho é considerada um dos fatores que definem a situação de pobreza absoluta e, nesse sentido, o acesso ao trabalho seria determinante para aliviar tal situação.

Finalmente, para compreendermos as relações de poder em Moçambique, as quais influenciam de forma direta a adoção de medidas de combate à pobreza, elaboramos algumas anotações sobre burocracia e corrupção no país.

### 3.1: CONCEITO DE POBREZA

Tão controverso quanto o conceito de analfabetismo e alfabetização nos parece o conceito de **pobreza**, pois é definido de diversas formas pelos indicadores oficiais. A UNESCO, em relatórios anteriores à década de 1990, media a pobreza a partir da capacidade de obter um número mínimo de calorias diárias ou um rendimento capaz de satisfazer as necessidades mínimas. O nível mínimo era definido no “limiar da pobreza” e os pobres eram aqueles cujo rendimento ou calorias diárias eram inferiores ao mínimo. Para efeitos de comparação internacional, utilizou-se como indicador de rendimentos o valor de um ou dois dólares diários como poder de compra. Houve, por parte da ONU, diversas mudanças sobre a forma de medir a pobreza, principalmente no que se refere às tentativas de contemplar questões mais amplas, que caracterizassem a pobreza de forma mais evidente.

Exemplos dessas mudanças aconteceram em diversas épocas: em 1970, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) alargou o conceito e a pobreza passou a ser entendida como incapacidade de um indivíduo satisfazer suas necessidades básicas. Nas décadas de 1980 e 1990, o conceito sofreu mais mudanças, passou-se a considerar também aspectos não monetários como o isolamento, a impotência, a vulnerabilidade e a falta de segurança, bem como a capacidade e a aptidão das pessoas para sentir bem-estar. O Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1996) introduz uma nova forma de medir a pobreza, o Índice de Pobreza de Capacidade (IPC), que tem como objetivo completar o índice

de pobreza de renda enfatizando os potenciais humanos. Ao medir o valor médio desses potenciais, apresenta a porcentagem de indivíduos que não têm acesso ao mínimo de potencialidades humanas elementares.

De acordo com Barbieri (2004), para a medida do Índice de Pobreza de Capacidade (IPC) é considerada a ausência de três potencialidades ou capacidades básicas: a capacidade de estar bem alimentado e sadio, a capacidade de procriação em condições saudáveis e a capacidade de obter educação e conhecimento representada pela alfabetização feminina.

Ainda segundo Barbieri (2004), com a introdução do Índice de Pobreza de Capacidade (IPC) no Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), a pobreza assume novos aspectos, pois não é mais definida apenas pela capacidade de consumo. Assim, a pobreza que significava a ausência de meios econômicos para custear uma dieta alimentar básica ou uma habitação adequadas, passa a ser relacionada à falta de oportunidades e de escolhas essenciais para ter uma vida considerada saudável gozando de liberdade, dignidade e auto-estima.

Ao realizarmos a leitura de documentos da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no que se refere à pobreza, descobrimos que a ONU exige dos países mais pobres a elaboração do chamado Documento de Estratégia para a Redução da Pobreza - DERP, o que, de certa forma, explica a existência do PARPA em Moçambique, conforme explicitado num dos documentos do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH):

(...) mais de duas dezenas de países pobres prepararam Documentos de Estratégia para a Redução da Pobreza (DERP), que fornecem quadros para o financiamento, execução e monitorização dessas estratégias. Os documentos descrevem políticas macroeconómicas, estruturais e sociais e programas de promoção do crescimento, de redução da pobreza e de progresso em áreas como a educação e a saúde, e indicam as necessidades de financiamento externo. Os DERP são preparados por governos, mas emergem de processos participativos envolvendo a sociedade civil e parceiros externos, incluindo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Embora longe de ser perfeitos, os DERP aproximam a redução da pobreza do centro das estratégias de desenvolvimento. (PNUD, 2003b, p. 21)

Portanto, não é mera coincidência encontrarmos em Moçambique o PARPA como um documento estratégico de combate à pobreza absoluta. Para esclarecermos o papel do PNUD, buscamos informações nos seus próprios boletins. Em um deles consta o seguinte:

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento é a rede mundial das Nações Unidas que promove a mudança e estabelece a ligação entre os países e os conhecimentos, a experiência e os recursos necessários para ajudar os povos a construir uma vida melhor. Estamos presentes em 166 países, ajudando-os a encontrar as suas próprias soluções para os desafios mundiais e nacionais do desenvolvimento. Para reforçarem as suas capacidades locais, estes países aproveitam os conhecimentos dos funcionários do PNUD e do nosso vasto círculo de parceiros. (PNUD: 2003a, p. 2)

Para melhor entendermos o exposto acima, buscamos as contribuições de Demo (2002). Este afirma que os organismos internacionais estão intimamente relacionados e que a ONU cumpre papel estratégico, quando na elaboração dos DERP e sugere que os países mais pobres implementem apenas políticas que são do interesse do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional – FMI.

Num outro documento, ao referir-se aos DERP, o próprio PNUD questiona a eficácia de seus instrumentos para atingir os Objectivos<sup>13</sup> do Desenvolvimento do Milênio:

Embora longe de ser perfeitos, os DERP aproximam a redução da pobreza do centro das estratégias de desenvolvimento. Também proporcionam um quadro para a coordenação dos doadores baseada em prioridades nacionais. Mas ainda não apoiam adequadamente os Objectivos de Desenvolvimento do Milênio. Ainda que mencionem cada vez mais os Objectivos, os DERP deveriam fornecer uma base para a avaliação mais sistemática das políticas do país – e indicar a dimensão da ajuda necessária dos doadores. Ao preparar os DERP, os governos são aconselhados a ser realistas. O que isso pretende significar é que devem aceitar os níveis existentes da ajuda dos doadores e assumir vários constrangimentos do crescimento económico (como a falta de acesso a mercados estrangeiros). Como resultado, os DERP não chegam a identificar os recursos necessários para satisfazer os Objectivos. (PNUD, 2003b, p. 7)

Em relação à elaboração dos DERP, estes devem concentrar-se no planeamento estratégico de ações de combate à pobreza absoluta. Essas ações devem ser efetivadas num período de 4 a 5 anos e imediatamente avaliadas após esse período. Essa avaliação ocorre por meio de uma ação conjunta do país, do FMI e do Banco Mundial. Para melhor entendermos o conceito de "pobreza absoluta", tema central na elaboração do PARPA, consideramos relevante destacar a distinção entre pobreza absoluta e pobreza relativa, apresentada por Schwartzman:

As estatísticas de pobreza que se desenvolveram nos últimos anos podem ser classificadas em dois tipos principais, aquelas que buscam medir a pobreza absoluta, ou seja, identificar as pessoas que estão abaixo de um padrão de vida considerado minimamente aceitável, e as que medem a pobreza relativa, ou seja, que buscam

---

<sup>13</sup> Estes objetivos divulgados pelo PNUD podem ser assim sintetizados: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; estabelecer parcerias para o desenvolvimento. (PNUD, 2003b)

identificar as pessoas que tenham um nível de vida baixo em relação à sociedade em que vivem. Tanto em um como em outro caso, a renda monetária é utilizada normalmente como indicador. No caso da pobreza relativa, trata-se de identificar as pessoas que se situam abaixo de um ponto qualquer na distribuição de renda, definido arbitrariamente. No caso da pobreza absoluta, trata-se de identificar as pessoas cujos rendimentos são inferiores ao necessário para adquirir um conjunto mínimo de bens e serviços considerados indispensáveis. Uma variante em relação à pobreza absoluta é a chamada "metodologia das necessidades básicas não satisfeitas" - neste caso, trata-se de identificar as pessoas que de fato não conseguem satisfazer necessidades essenciais como habitação, nutrição, educação, saúde, etc., independentemente da renda disponível. (SCHWARTZMAN, 1997, p. 11)

Portanto, no Plano de Ação para Redução da Pobreza Absoluta (PARPA, 2001-2005), elaborado em Moçambique com base no conceito de pobreza absoluta, esta é compreendida como a ausência de padrão mínimo para uma vida digna, privação do acesso à saúde, à educação, além da falta de um consumo mínimo diário de calorias para uma dieta saudável. Nesse documento, a pobreza é identificada a partir da incapacidade da pessoa em assegurar para si e para os seus dependentes, condições básicas mínimas de subsistência e bem estar, exigidas pelas normas da sociedade em que vive. Foi utilizado também como medida básica do bem estar individual a capacidade de consumo de cada para medir a pobreza.

No Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), afirma-se que o analfabetismo e a desnutrição são causas e sintomas da pobreza (PNUD, 2003). Opinião similar apresenta Schwartzman, ao afirmar que "(...) ser analfabeto é ao mesmo tempo uma causa e um indicador de pobreza, ou de privação, em um sentido importante". (SCHWARTZMAN, 1996, p. 1)

No Pacto de Desenvolvimento do Milênio, documento que integra o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2003b), afirma-se que é necessário investimento em desenvolvimento humano – nutrição, saúde, educação, água e

saneamento – para estimular a força de trabalho produtiva que possa participar efetivamente na economia mundial (PNUD, 2003b, p. 4). Nesta afirmação, o direito a uma vida digna, a condições mínimas de sobrevivência articula-se a uma concepção de ser humano como um ser que produz e que, portanto, deve ser membro da “economia mundial”, inclusive, para Bolnick (2002), o crescimento econômico e o desenvolvimento humano se estimulam reciprocamente:

(...) O crescimento e o desenvolvimento humano reforçam-se mutuamente: o crescimento promove desenvolvimento humano, e o desenvolvimento humano promove o crescimento. Um programa efectivo para impulsionar o crescimento e o desenvolvimento humano cria um “círculo virtuoso” de progresso acelerado na redução da pobreza. Portanto políticas efectivas para o desenvolvimento humano constituem um componente fundamental da estratégia de crescimento. (BOLNICK, 2002, p. 150)

A questão apresentada por Bolnick (2002) deve ser considerada. Mas também é importante refletir sobre o comentário de Kofi Annan, Secretário Geral da ONU, que problematiza essa mesma questão da seguinte maneira:

De acordo com o comentário elaborado pelo Secretário-Geral da ONU no Relatório do Milênio (2001), um aumento de 1% do produto interno bruto de um país pode provocar um aumento dos rendimentos dos 20% mais pobres da sua população. Mas isto não pode acontecer quando as desigualdades existentes na sociedade não permitem que o crescimento beneficie os pobres. (PNUD, 2001b, p. 05)

Esta afirmação sugere que o avanço na economia favorecerá ou impulsionará um processo de distribuição de renda no país. No entanto, o Secretário Geral da ONU também reconhece que essa distribuição de renda não acontece de forma simples, ou seja, o simples aumento do PIB pode também

significar o aumento na concentração de renda dos mais favorecidos economicamente.

É necessário, portanto, uma política que favoreça o acesso dos mais pobres aos benefícios do crescimento da economia, o que poderia acontecer por meio de políticas sociais que impulsionem, por exemplo, o avanço da agricultura familiar e o acesso da população a políticas de educação e saúde. Segundo Bolnick, “os fundos para financiar os serviços públicos para os pobres encontram-se significativamente bloqueados pela pobreza global da economia.” Bolnick (2002, p. 154)

Em dezenas de países, pessoas pobres, minorias étnicas, mulheres e outros grupos carecem, ainda, de acesso a serviços públicos e oportunidades privadas – e, assim, não se beneficiarão mesmo quando o crescimento começar a decolar. As instituições políticas devem permitir que as pessoas pobres participem em decisões que afectam as suas vidas e devem protegê-las de decisões arbitrárias e irresponsáveis dos governos e outras forças. (PNUD, 2003b, p. 6)

A questão que relaciona o crescimento econômico à redução da pobreza é tratada exaustivamente pela ONU no documento intitulado “Pacto de Desenvolvimento do Milênio”. Ao se referir às metas desse documento, Schwartzman (2005) afirma que estas servem mais para manter organizações internacionais como a ONU, o FMI e o Banco Mundial do que propriamente para auxiliar os países pobres. Ainda, segundo o autor, é necessário considerarmos que essas organizações não são neutras e que há uma clara dicotomia entre os interesses dos países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Para exemplificar esta dicotomia, Schwartzman (2005) compara as metas do Pacto do Desenvolvimento do Milênio com as metas estabelecidas pela Conferência

de Jomtien, em 1990, na Tailândia, que estão sintetizadas no documento “Educação para Todos”. Neste, foram firmados objetivos claros para a Educação e especialmente se reafirmou a Educação de Jovens e Adultos como direito a ser assegurado ao longo da vida. Porém, em sua avaliação referente ao alcance dos objetivos, realizada 10 anos depois, Schwartzman (2005) declara que o texto é extremamente vago, pois se reconhece que educação é um processo, que houve avanços, mas também recuos e com isso reincorpora as mesmas prioridades traçadas nas Metas do Milênio transferidas para 2015, alargando simplesmente o prazo para que as nações consigam atingir tais objetivos. (SCHWARTZMAN , 2005, p. 2)

Uma das metas do Banco Mundial, apresentadas no site da UNESCO, é reduzir a pobreza no mundo, disponibilizando empréstimos a países pobres e/ou em desenvolvimento. Ora, este objetivo, de acordo com o autor, não contribui para a diminuição efetiva da pobreza absoluta, mas se caracteriza como uma política assistencialista e, como toda política assistencialista, tem seu preço e muitas vezes impõe uma fórmula para o desenvolvimento desses países.

O mesmo autor ainda nos lembra que algumas organizações internacionais, como a ONU, UNESCO e UNICEF se mantêm com apoio governamental de muitos países do mundo. O autor ironicamente questiona se haveria algum governo que deixaria de participar de discussões sobre questões tão relevantes como a redução da pobreza ou o acesso a direitos. São esses governos que, ao enviar seus representantes, legitimam as ações desses organismos internacionais que comumente estabelecem metas para os países mais pobres, mesmo quando estas

servem apenas para justificar novos prazos e novas metas, como no caso da Conferência de Jomtien. (SCHWARTZMAN , 2005, p. 3)

Schwartzman (2005) ainda afirma que há diversas formas de se pensar a questão da pobreza: uma vertente, de inspiração marxista, interpretava os fenômenos de pobreza em termos do conceito de "exército industrial de reserva". Neste caso, a migração de grande quantidade de famílias da zona rural para a zona urbana, ocasionada pela industrialização, especialmente na América Latina, seria uma forma de repetir a migração do período industrial europeu, que consolidava o capitalismo acentuando os níveis de lucro e exploração. De acordo com Schwartzman (2005), esta questão tem um fundo de verdade, pois a migração evidenciava a fuga de uma situação de pobreza na zona rural e ao mesmo tempo surgia a pobreza urbana.

Outra vertente dos estudos sobre pobreza é de origem católica, mas que mantém certa inspiração marxista, pois a pobreza era percebida como resultado da exploração de classes dominantes sobre classes desfavorecidas. Tal situação poderia se reverter a partir da caridade e solidariedade. A mensuração da pobreza equivaleria à mensuração dos níveis de iniquidade e injustiça existentes em uma sociedade, a serem reduzidos pelo arrependimento dos ricos e a mobilização dos pobres. A terceira vertente buscava explicar o fenômeno da pobreza em termos sócio-culturais:

A pobreza era, nesta perspectiva, sobretudo uma questão de atraso cultural ou psicológico, que fazia com que as pessoas não tivessem iniciativa, não fizessem uso de seus recursos, e não buscassem melhorar de vida. O processo de modernização que se espalhava do Norte para o Sul, e do Ocidente para o Oriente, era visto, sobretudo como um processo de difusão de valores e atitudes, a serem transportadas pelos meios de comunicação de massas e

consolidados pelos sistemas educacionais. (SCHWARTZMAN, 2005, p. 3- 4)

Nos estudos que realizamos sobre a história de Moçambique, esta terceira vertente apresentada por Schwartzman (2005) parece ter tido mais força, pois tanto os colonizadores quanto os líderes socialistas buscaram impulsionar a iniciativa da população para o trabalho, como se esta não fosse capaz de fazer uso dos recursos de que dispunha para a melhoria das condições de vida, tanto durante o período colonial, quanto no período de orientação socialista. Contribui para esta constatação os estudos de Colaço (2001), o qual afirma que no período colonial, houve inúmeras experiências de trabalho forçado e no período socialista o trabalho foi concebido numa perspectiva ideológica em que a edificação da nova sociedade se daria por meio do trabalho. Não havia opção, pois o indivíduo que permanecesse fora desse processo seria considerado “inimigo do povo e sua ascensão política e social passou a depender da sua ligação e do seu empenho em tarefas definidas pelo Estado” (COLAÇO, 2001, p. 97). Esse período foi marcado pela concepção de que o trabalho bastava para promover o desenvolvimento e a distribuição de renda.

Posteriormente, sob os efeitos de anos de guerra civil, Moçambique “tornou-se o país mais pobre e mais dependente da ajuda externa do mundo” (HANLON, 1997, p. 15). Esta situação de dependência de ajuda externa foi sendo pouco a pouco construída. Segundo Hanlon (1997), em 1983, devido à grave seca que atingiu o país, o governo moçambicano teve que pedir ajuda aos doadores internacionais, que, no lugar de intensificar a ajuda, reduziram-na, até que Moçambique concordasse com algumas concessões, entre as quais estavam a

projeção da RENAMO como força política independente e outras duas concessões que explicam a relação de Moçambique com os organismos internacionais:

- concordar em juntar-se ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional;
- aceitar que as ONGs internacionais assumissem a distribuição da ajuda e iniciassem o trabalho de desenvolvimento de Moçambique, com autonomia em relação ao governo. (HANLON, 1997, p. 15)

Esse retrospecto nos ajuda a entender como foi conturbado o processo que deu início à relação entre Moçambique e as agências doadoras internacionais. Essa relação de disputa pela definição de políticas entre as agências internacionais e o governo continua ocorrendo. O grau de dependência de Moçambique das agências financiadoras externas continua imenso. Mas há um movimento que busca superar essa situação com a elaboração de uma proposta consistente para o país. Esta proposta é sistematizada por Hanlon (1997) num livro cujo título explicita a concepção do autor “Paz sem benefício; Como o FMI bloqueia a reconstrução de Moçambique”. Deste livro, destacamos um trecho em que o autor defende a elaboração de uma estratégia moçambicana de crescimento econômico, tecendo as seguintes considerações:

Provavelmente o mais difícil para os doadores seria permitir a Moçambique criar a sua própria estratégia de crescimento. Os doadores, ONGs, (...) sabem todos o que é melhor para Moçambique (...) Mas poderão de facto ficar atrás e deixar Moçambique decidir? Ou vão os doadores insistir em que, desde que o dinheiro é deles, eles é que decidem? (...) Poderão os doadores, sem pré-condições, financiar projetos elaborados por moçambicanos? Sindicatos, grupos de mulheres, associações de camponeses e outros, estão a desempenhar um papel cada vez maior, demonstrando o impacto negativo da estabilização e pedindo mudanças. Eles são a voz mais forte dos pobres, que desafiam as prioridades de governantes que estão nas cidades, bem instalados na vida. Os doadores, em particular as ONGs internacionais, podiam

ajudar a financiar actividades de associações moçambicanas no desenvolvimento de estratégias alternativas de crescimento e participação no debate em pé de igualdade. Mesmo não sendo as respostas exactamente o que esperavam, os doadores precisam apoiar a alternativa moçambicana. (HANLON, 1997, p. 189 - 190)

Ao refletirmos sobre essa questão exposta por Hanlon (1997) que explicita a dependência de Moçambique dos doadores internacionais e a necessidade de se superar essa situação por meio da apresentação dos impactos desta dependência para a perpetuação do quadro de pobreza em Moçambique, recordamos Demo, quando este afirma:

Passar fome é grande miséria, mas miséria ainda mais comprometedora é não saber que a fome é imposta, inventada, cultivada e que aqueles que passam fome sustentam o esbanjamento dos ricos. (DEMO, 2002, p. 18).

De acordo com Demo, o mercado pode continuar avançando muito, mantendo a produtividade em alta, excluindo cada vez mais, demonstrando competência econômica na ausência de competência política. Além disso, podemos tornar exacerbada a necessidade de doações. Temos que refletir sobre essas doações, pois, dar ou doar é um ato de poder que pressupõe como resposta daqueles que recebem a doação, a subserviência, o que nos parece contrário a qualquer proposta educativa que tenha por objetivo afirmar a historicidade dos sujeitos, que os incentive a refletir, propor e participar de seu meio social.

Essa complexa relação entre os doadores internacionais e o governo moçambicano deve ser considerada para uma melhor compreensão da situação política no país, pois é impossível dissociar a pobreza dessas ações políticas. Assim, apresentamos a seguir um panorama da pobreza em Moçambique bem

como as propostas de superação do quadro de pobreza em andamento no país, sistematizadas no PARPA.

### 3.2: SITUAÇÃO DE POBREZA EM MOÇAMBIQUE

Para tratarmos da situação de pobreza em Moçambique, consideramos necessário abordar também os fatores que contribuíram para originar e/ou acentuar esta situação. Dentre estes fatores estão as duas guerras moçambicanas, a da Independência de Portugal – que durou cerca de 10 anos – de 1965 a 1975, e em seguida a guerra entre FRELIMO e RENAMO, ou a guerra dos 16 anos – de 1976 a 2002. Esta última foi financiada pela África do Sul, que, além de ceder parte do território para treinar os guerrilheiros da RENAMO, aproveitou-se economicamente da situação de permanente instabilidade em Moçambique e Angola. Assim, “não se duvida da responsabilidade da África do Sul na destruição causada aos seus vizinhos” (NEWITT, 1997, p. 482)

Newitt (1997), ao referir-se ao período do final da década de 1980, início da década de 1990, descreve-o da seguinte forma:

À medida que se tornava mais realista a possibilidade de um consenso, a fraqueza do governo da FRELIMO era objecto da observação internacional. A última parte da década de 1980 conheceu não só a degradação económica mas também o colapso do aparelho governativo. Os funcionários não eram pagos, e grassava a corrupção a todos os níveis. As remessas de auxílio estrangeiro tinham desaparecido misteriosamente ou então não podiam ser distribuídas pura e simplesmente. O exército estava desmoralizado, não era pago nem equipado. Tinha até dificuldade em manter o seu número, e procedia-se ao alistamento forçado de jovens para o serviço militar. Além disso, a disciplina do exército entrou em rotura. Bandos de soldados armados aterrorizavam o interior do país e roubavam as comunidades, de modo que os observadores ficaram muitas vezes na dúvida se as atrocidades eram cometidas pela RENAMO, pelo exército ou por grupos de bandidos desgarrados. No princípio de 1990, verificou-se uma série de greves nos serviços públicos e na indústria, a que o governo correspondeu com aumento do bônus e dos salários. A seca, mais

grave do que as de qualquer década anterior, regressou em 1992, para impor ainda mais o sofrimento e a fome aos já causados pela guerra e pelo colapso do governo. Este colapso da autoridade governamental foi, em parte, provocado pelas organizações de auxílio. A ajuda ocidental, canalizada através de organizações controladas pelo próprio ocidente, passava por cima do governo da FRELIMO. Os programas de saúde pagos pelos auxiliares não se conjugavam muitas vezes com os agentes governamentais e algumas organizações referiram explicitamente que o seu objectivo era mudar a política do governo da FRELIMO. (NEWITT, 1997, p. 489)

Importante observar o registro de Newitt (1997) das dificuldades de governabilidade da FRELIMO, a corrupção generalizada, a situação em que se dava a ajuda internacional em meio a um contexto caótico. Newitt (1997) ainda denuncia o banditismo que ocorreu durante o período de guerra, com saques, roubos, assaltos e uma situação de crime generalizado. O autor afirma que esse banditismo era cometido, inclusive, por aqueles que deveriam ser responsáveis pela manutenção da ordem, como o exército, que parecia contaminado pela corrupção, o que fazia com que a população se sentisse desamparada.

Diante dessa situação, muitos moçambicanos deixaram o país em busca de asilo político em países vizinhos. De acordo com Handa, no documento “Pobreza e Bem-Estar em Moçambique”, após a guerra, com a destruição da infra-estrutura e a migração da população, a educação assumiu um papel específico e determinante na saúde e bem estar material da família moçambicana:

Os resultados deste documento mostram que, de facto, o papel da educação é muito forte na determinação da saúde, educação e bem-estar material do agregado familiar.

Em todos os resultados analisados neste documento, tanto monetários bem como os não-monetários, constatou-se que a educação do adulto é altamente significativa e quantitativamente importante. Além disso, a escolaridade dos adultos, especialmente das mulheres, tem uma grande influência nas zonas rurais de Moçambique. Por exemplo, o estado de nutrição da criança a longo

prazo, a probabilidade de tomar todas as doses de vacinações e a probabilidade de ter um cartão de saúde tem uma correlação muito forte com a educação da mulher nestas áreas. Porém, em relação ao estado nutricional da criança das áreas urbanas, ao invés da escolaridade da mulher é o rendimento do agregado familiar que tem mais importância. (HANDA, 1998, p. 293)

Reconhecemos nesta afirmação de Handa (1998) que a educação materna contribui, dentre outros fatores, para a expectativa de vida da criança, sendo este um fator extremamente importante num país que apresenta índices de mortalidade infantil considerados altos. Esta é uma das questões que tem contribuído para vincular acesso à educação e combate à pobreza absoluta.

Como vimos na introdução deste capítulo, a pobreza tem as mais diversas medidas e pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Nos documentos institucionais moçambicanos não é diferente. A pobreza aparece relacionada também às possibilidades de acesso a outros direitos como saúde, moradia, educação.

(...) o foco central deste relatório tem sido a medição e análise da pobreza com base no consumo. Mas é em geral aceite pelos economistas que uma boa nutrição e saúde, escolarização, acesso a água potável e um ambiente de vida seguro são no seu todo, aspectos vitais para o bem estar individual e, portanto devem então ser considerados como metas a alcançar. Este relatório reconhece a importante dimensão do bem-estar individual não baseada no consumo, e também providencia evidência empírica sobre os determinantes de nutrição e segurança alimentar e de educação. Um aspecto importante destas duas dimensões do bem estar (uma associada ao consumo e outra não associada ao consumo) é a sua interacção. Desta forma, enquanto que é verdade que uma boa saúde e educação influenciam directamente o bem-estar através da elevação da qualidade de vida e da capacidade de participação na sociedade, também é verdade que uma boa saúde e educação aumentam a capacidade produtiva, o que se traduz num maior rendimento ou consumo, mesmo a curto prazo. (HANDA, 1998, p. 429)

Neste trecho do mesmo documento, Handa reafirma a relação entre consumo e possibilidades de se elevar a qualidade de vida e a participação social. Questão que ressurge no documento que sintetiza a segunda avaliação da situação de pobreza em Moçambique, elaborado em 2003. Neste, persiste a ênfase no consumo para a definição da pobreza absoluta de um indivíduo ou de uma família. Mas são reconhecidas as limitações encontradas ao se medir o consumo ou o rendimento numa sociedade predominantemente agrícola.

Poder-se-ia usar o rendimento ou o consumo para medir o bem-estar, e ambas medições produziram, na maior parte dos contextos reais, resultados bastante parecidos em muitos aspectos. O consumo, que é baseado nos gastos e auto consumo de bens produzidos pelo agregado familiar é preferível por várias razões. Primeiro tem uma ligação directa com a teoria de bem-estar no estudo de economia, que define bem-estar através do consumo e não rendimento. Segundo, o consumo é tipicamente menos variável que o rendimento. A população confia nas poupanças, crédito, e remessas para minimizar os efeitos da variação do rendimento nos seus níveis de consumo. Deste modo, o consumo proporciona a medida mais certa e mais estável do bem-estar individual ao longo de tempo. Esta consideração é provavelmente muito mais importante para um inquérito como o IAF (Inquérito aos Agregados Familiares) que obtém medidas de rendimento e consumo dum dado agregado num ponto no tempo. Terceiro, geralmente acredita-se que os inquiridos estão mais dispostos a revelar os seus hábitos de consumo do que os seus rendimentos. Quarto, em países em desenvolvimento, uma proporção relativamente grande da força de trabalho está empenhada em actividades de auto-emprego por conta própria e a medição de rendimento para estas pessoas é particularmente difícil. Por exemplo, uma forma importante de autoemprego é o trabalho nas machambas<sup>14</sup> familiares, e a medição do rendimento total líquido agrícola é difícil e sujeito a consideráveis erros de medição. Além disso, é necessário um período de referência anual para obter estimativas adequadas dos rendimentos agrícolas, o que requer visitas múltiplas ou longos períodos de referência de recolha, que aumentam a probabilidade de erros. Também, muitas pessoas estão empenhadas em múltiplas actividades que geram rendimentos num dado ano, e o processo de recolher essa informação e agregar o rendimento das diferentes fontes é também difícil. (MOÇAMBIQUE, 2004b, p. 11)

---

<sup>14</sup> Em Moçambique machambas são lavouras familiares.

Diante dessa situação, os indicadores da pobreza em Moçambique, expressos no PARPA, não consideram apenas o consumo como determinante da condição de pobreza, embora se reconheça neste um fator definidor da mesma. Outros fatores, como a situação dos agregados familiares e o acesso ao trabalho e ao emprego, apesar de julgados secundários no PARPA, também foram considerados para a análise, o diagnóstico e a proposição de ações de combate à pobreza absoluta em Moçambique.

Em relação ao Inquérito aos Agregados Familiares, no documento citado acima, afirma-se que o inquérito permitiu traçar “um perfil detalhado da pobreza em Moçambique” (MOÇAMBIQUE, 2002, p. 681). Segundo este perfil, a pobreza absoluta atinge 70% da população. Ao enumerar as causas ou determinantes da pobreza, os elaboradores do PARPA afirmam que os principais são:

- crescimento lento da economia até o começo da década de noventa;
- fraco nível educacional dos membros do agregado familiar em idade economicamente activa, com maior destaque para as mulheres;
- elevadas taxas de dependência nos agregados familiares;
- baixa produtividade da agricultura familiar;
- falta de oportunidade de emprego dentro e fora do sector agrícola;
- e
- fraco desenvolvimento de infra estruturas, em particular nas zonas rurais. (MOÇAMBIQUE, 2002, p. 703)

Além desses fatores, o documento destaca a vulnerabilidade aos fenômenos naturais e aos impactos econômicos como as enchentes e a baixa nos preços dos produtos agrícolas no mercado internacional.

De acordo com o PARPA (2001-2005) nos relatórios e análises elaborados pelas agências nacionais e internacionais é destacada a relevância do papel da

educação para o combate à pobreza absoluta em Moçambique. Nestes documentos, destaca-se especialmente o potencial da educação para o desenvolvimento humano, elevando as condições de vida da família.

A partir do exposto, consideramos que o papel atribuído à educação em Moçambique, nos diversos documentos, especialmente no PARPA, é articular de forma intrínseca a educação ao desenvolvimento econômico das comunidades. No entanto, não percebemos um programa educacional coerente com esta proposta.

Portanto, no discurso oficial e no documento que expõe o plano estratégico de combate à pobreza absoluta, a educação possui papel fundamental ao impulsionar o desenvolvimento, ou, em outras palavras, conforme a campanha: “Alfabetizando reduzimos a pobreza absoluta”. No entanto, falta a elaboração de uma proposta educacional que dê conta desse papel da educação para o desenvolvimento comunitário, o que, em certa medida, pressupõe a ausência de diálogo entre o Ministério das Finanças, responsável pela sistematização do PARPA e o Ministério da Educação responsável pelo DNAEA - Departamento Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos. Este diálogo poderia impulsionar a elaboração de uma proposta conjunta.

Além disso, o acesso a uma vida digna, a nosso ver, inclui o acesso ao trabalho e ao emprego. Assim, para melhor compreendermos a situação do trabalho em Moçambique, apresentamos a seguir alguns aspectos sobre a relação trabalho e emprego em Moçambique.

### **3.3: ASPECTOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EMPREGO EM MOÇAMBIQUE**

A fim de abordarmos a relação entre trabalho e emprego em Moçambique, num primeiro momento, torna-se importante apresentar a distinção entre esses dois conceitos. Em Moçambique, de acordo com a Direcção Nacional de Planificação e Estatísticas do Trabalho (DNPET, 2005), dos 5.865.420 trabalhadores, 4.742.508 sobrevivem da agricultura, sivicultura e pesca. Assim, pouco mais de 1.200.000 se dedicam às demais atividades elencadas pelo DNPET como extração de minas, indústria manufatureira, energia, construção, transporte e telecomunicações, comércio e finanças, serviços administrativos e outros.

Dessa forma, consideramos que o trabalho em Moçambique é plenamente acessível, pois, com o período de orientação política socialista, todos os moçambicanos adquiriram o direito ao cultivo da terra nas machambas. Devido a este fator, a maioria esmagadora da população se dedica às atividades agrícolas, mesmo nas zonas urbanas. Emprego, ao contrário de trabalho, é extremamente escasso, reservado a um número restrito de pessoas qualificadas. Procurando minimizar este quadro de exclusão, no que se refere às possibilidades de acesso ao trabalho, há, em todas as províncias e nos maiores distritos de Moçambique, os Institutos Nacionais do Emprego e Formação Profissional (INEFP). Sob a tutela do Ministério do Trabalho, os INEFPs têm por objetivo formar trabalhadores qualificados visando a sua inserção no mercado de trabalho.

Porém, mesmo o direito ao uso da terra vem sendo questionado e amplamente discutido, pois, na falta de uma legislação que regulamente este

aspecto de forma clara, a terra tem permanentemente se constituído em fonte de conflitos provocados por diferentes interesses. Na zona rural, geralmente cabe aos líderes tradicionais, revestidos da autoridade legítima que exercem junto às populações, coordenar a superação desses conflitos e mesmo após diversas tentativas de mudar a forma como esta questão é resolvida, nenhuma proposta foi capaz de substituir a prática tradicional.

No âmbito legal, o debate na Assembléia da República de Moçambique tem demonstrado a existência de duas propostas contrárias, polarizadas pelos defensores da privatização e do direito à propriedade e pelos que defendem que a terra deve continuar sendo um bem público de propriedade do Estado.

O País tem terra arável em quantidade suficiente para todos, embora a que se encontra nas províncias do norte e menos povoada apresente melhores condições para cultivo. O facto da terra continuar a pertencer ao Estado e das comunidades terem que estar envolvidas em projecto relativo à sua exploração, garante que os camponeses não sejam coercivamente desprovidos do seu “*ganha-pão*”, facto que, eventualmente, poderia suceder se o resultado do debate sobre a terra direccionasse para a privatização e liberalização. No entanto, o debate sobre a terra continua a ser o fulcro da discussão na sociedade moçambicana, com alguns dos seus constituintes a defenderem que a liberalização permitiria aos camponeses terem acesso a empréstimos, contribuindo assim para a melhoria da sua actividade agrícola e conseqüentemente aumento dos índices de produção. (LALÁ & OSTHEIMER, 2003, p. 53)

Dentre os que defendem a privatização da terra, os argumentos utilizados têm sido voltados à dinamização dos processos de trabalho, aumento de produção e, conseqüentemente, necessidade de empregar mão de obra, gerando emprego e renda a um grande número de moçambicanos, ou seja, novamente vemos clara a distinção entre trabalho e emprego expressos nessas propostas. Os trabalhadores

que atualmente cultivam a própria terra numa agricultura de subsistência passariam a ser empregados em terras alheias numa nova relação de trabalho.

Esta questão de acesso à terra está longe de ser resolvida e vem sendo amplamente discutida pela Assembleia da República. Mesmo assim, consideramos importante apresentá-la, pois esta, além de demonstrar a especificidade do país, é determinante para compreendermos a relação entre trabalho e emprego em Moçambique.

Após esta breve reflexão sobre trabalho e emprego, passamos a analisar melhor as questões apresentadas por Linden (2004) no artigo intitulado “Alfabetização é importante para ser alguém”. A autora explicita nas respostas dos alfabetizados a relevância que estes atribuem à alfabetização, pois a concebem como alternativa a uma nova maneira de viver; em síntese, acreditam que a alfabetização traga uma possibilidade de ascensão social não antes vislumbrada. Assim, num país em que 60% da população não sabe utilizar a língua oficial do país, o acesso à alfabetização configura-se como um diferencial importante na luta por um lugar no disputado *mercado de trabalho* – entendido aqui como emprego formal.

Pode-se perceber que a estrutura social que foi se constituindo, em especial, nas últimas décadas, tem tornado os homens reféns de sua própria criação, o sistema econômico. Este tem, inclusive, definido o sistema social e político. Esta estrutura contribui para que o indivíduo não se reconheça socialmente, como ser histórico, sentindo-se até mesmo culpado por sua própria situação de exclusão, pois percebe seu fracasso em uma dimensão apenas individual.

(...) eles se acusam daquilo de que são vítimas, envergonham-se do desemprego como se esta condição dependesse exclusivamente deles, quando sabemos que as classes populares se caracterizam

justamente por não possuir meios de produção econômica alternativos e por conseqüência disto vivem numa estrutura criada, não para elas, mas para os grupos dominantes, portanto sua ideologia está impregnada de valores e normas destes grupos, não estando em condições, portanto de opor-se aos interesses estratégicos da estrutura que os domina. Reconhecemos aí os paradoxos de uma sociedade baseada no trabalho, quer dizer, no emprego, enquanto o mercado do emprego está não só periclitando, mas até perecendo. (FORRESTER, 1997, p. 57).

Esta situação em que o indivíduo se culpa pelo próprio fracasso e não percebe a dimensão histórica de sua experiência também contribui para que a falta de acesso à Educação seja percebida da mesma forma que se percebe o não acesso ao emprego. Numa perspectiva liberal, todos os indivíduos possuem os mesmos direitos, no entanto apenas alguns serão capazes de gozar plenamente destes direitos.

No caso específico do direito de todos à Educação, este está atrelado a outros, pois quando não há condições mínimas de vida digna, o direito à educação fica restrito ao plano do discurso, sem chances de efetivar-se na vida prática, uma vez que, diante da luta pela sobrevivência, toda e qualquer outra questão parecerá de menor importância. Nesse sentido, consideramos importante lembrar que, em Moçambique, a maioria da população não possui condições dignas de moradia: de acordo com Caccia-Bava & Thomaz (2001), 85,8% da população vive em palhotas, e mais de 90% da população não tem acesso à eletricidade. Além desta situação, a saúde da população é extremamente frágil e a expectativa de vida não chega aos 40 anos considerando os problemas com a AIDS, que atinge números cada vez mais alarmantes.

Diante desse quadro de vida extremamente difícil, a educação assume o papel de “redentora” da sociedade, segundo os alunos citados por Linden (2004).

Em meio a tantas dificuldades, aqueles que conseguem garantir o acesso à educação, iniciado na alfabetização, são normalmente pessoas que conseguiram escapar desse processo de exclusão, daí a crença de que por meio da educação é possível conquistar condições de vida digna e, portanto, redução da situação de pobreza.

No entanto, sem o acesso ao emprego formal ou às condições de trabalho que possam efetivamente reduzir a situação de pobreza torna-se difícil encontrar uma saída para esta complexa situação. Na ausência de saídas, adota-se o discurso oficial de que a educação isoladamente poderia ser a mola propulsora que garantiria melhores condições de vida.

Portanto, para nós, o debate sobre a redução da situação de pobreza absoluta deve considerar a questão do trabalho e do emprego como forma de conquista de melhores condições de vida, sem ignorar as experiências anteriores dos moçambicanos e a partir destas, construir uma nova relação com o trabalho. Uma relação em que este não seja motivo de exploração do povo, como foi no período colonial, e, ao mesmo tempo, que não seja considerado numa perspectiva simplesmente ideológica, que o responsabiliza pela reconstrução da sociedade.

Para aprofundarmos nossa reflexão sobre a pobreza em Moçambique, a relação de dependência do país com os doadores internacionais e a questão do acesso ao trabalho e ao emprego tratados acima, consideramos importante a compreensão de como se configuram as relações de poder no país. Para tanto, trataremos a seguir de alguns aspectos da burocracia e da corrupção em Moçambique. Estes aspectos, além de estarem articulados com as questões que acabamos de abordar, contribuem para as reflexões que temos realizado.

### 3.4 ANOTAÇÕES SOBRE BUROCRACIA E CORRUPÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Para abordar questões referentes à pobreza em Moçambique, percebemos a necessidade de explicitar o conceito de burocracia, sua ligação com as relações de poder e como estas se configuram na sociedade moçambicana, influenciando de forma direta na compreensão da pobreza no país. Outra questão que merece destaque e contribui para se perceber a relação entre pobreza e burocracia é a corrupção em Moçambique, da qual também tratamos neste texto.

Desde as primeiras ações da FRELIMO, diagnosticou-se a demanda por formação e qualificação dos membros do partido. Assim, praticamente todas as políticas implementadas pelo governo moçambicano privilegiavam os integrantes da FRELIMO, o que os tornou uma “classe” diferenciada, ou seja, em Moçambique, os funcionários públicos de alto escalão acostumaram-se a usufruir de privilégios inacessíveis à maioria da população. No capítulo anterior, destacamos na legislação, por exemplo, na criação de Faculdades, os privilégios garantidos aos membros do partido.

Para a garantia da governabilidade e inclusive de alguns desses privilégios dos membros da FRELIMO, a máquina administrativa estatal foi estruturada pelos dirigentes do partido, de modo extremamente burocrático, no sentido de se estabelecer critérios de acesso, hierarquias, entre outros mecanismos. Porém, ao tratarmos da organização do Estado moçambicano, percebemos a inexistência de um processo burocrático no sentido weberiano de burocracia, que garantiria ao

Estado pressupostos democráticos, conforme preconiza a Constituição de Moçambique, em seu artigo 1º: “A República de Moçambique é um Estado independente, soberano, democrático e de justiça social”. (MOÇAMBIQUE, 2004a, p. 2)

De acordo com Reis (2000), a democracia necessita de uma organização burocrática, pois apenas esta poderá conferir justiça e igualdade aos processos decisórios. No entanto, para se caracterizar como verdadeiramente democrática, é necessário que esta organização tenha à sua frente uma liderança democrática, pois, segundo Avritzer

(...) Weber não tem grandes ilusões acerca da forma (*sic!*) democracia, uma vez que para ele a dimensão moral da política foi substituída, no interior do Estado moderno, por um aparato administrativo e impessoal baseado na separação entre meios e fins. O privilégio dos meios é parte do processo de desapropriação do indivíduo moderno da sua capacidade de decidir sobre seu próprio destino. Nesta ótica, a democracia não constitui uma forma de auto-determinação. Para Weber, ela constitui uma entre diversas formas de concentração do poder na mão de um corpo especializado de funcionários (AVRITZER, 2000, p. 388).

A ausência da liderança democrática pode ter sido um dos principais fatores que permitiram o surgimento de entraves na organização burocrática e, por conseqüência, o reconhecimento de burocracia no sentido popular e pejorativo do termo. Isso porque, com o desenvolvimento do capitalismo e com as organizações adquirindo uma complexidade cada vez maior, na consolidação do modelo burocrático há a exacerbação dos fundamentos da burocracia, num ciclo vicioso em que um entrave ocasiona outro. Porém, ao lermos Weber, percebemos que a burocracia não pode ser caracterizada por esses entraves. Para Weber, uma progressiva tendência à racionalização se constitui no princípio da transformação

social, por isso a burocracia, desde sua origem, se consolida como o mais importante dos instrumentos de dominação legal, tornando-se imprescindível na medida em que as instituições crescem e as relações de trabalho e produção tornam-se mais complexas exigindo um modelo racional, com adequação dos meios aos objetivos, visando em todos os setores obter-se a máxima eficiência.

A burocracia, como o mais importante instrumento de dominação legal, tende a se fazer presente em todas as associações religiosas, militares, econômicas e políticas, sistematicamente tratadas por Weber a partir do caráter de dominação de todas as associações humanas, explicitando a dominação legal como a forma mais legítima dentre as demais tipologias de autoridade, sendo a sua mais divulgada contribuição para a sociologia e a ciência política.

Para Max Weber, a burocracia está fundamentada em princípios tão sólidos que, no processo de evolução da sociedade capitalista, haverá a percepção de que o tipo de organização administrativa puramente burocrático é, do ponto de vista técnico, capaz de conseguir os mais altos graus de eficiência e, nesse sentido, é o meio formal mais racional que se conhece para um controle efetivo sobre os seres humanos, superior a qualquer outra forma, em precisão, estabilidade, disciplina e operacionalidade.

Ainda de acordo com Weber, política “significa a participação no poder ou na luta para influir na distribuição de poder, seja entre Estados ou entre grupos dentro de um Estado”. (WEBER, 1985, p. 97-98)

Consideramos imprescindível a apresentação deste conceito weberiano, pois o termo burocracia assume popularmente uma conotação pejorativa, confundindo-se com documentação desnecessária, morosidade e excesso de formalismo, quando, em Weber, o termo burocracia possui um outro significado e tem a eficiência máxima como objetivo:

Ora, isso equivale a confundir a exacerbação e o distúrbio de um traço com o próprio traço. Pois a inspiração da administração burocrática, tal como surge depurada e estilizada nas análises de Weber, é inequivocadamente a eficiência – e é nesse sentido, naturalmente, que administração burocrática é sinônimo de administração racional. A padronização de procedimentos não pretende ser senão um instrumento para a maior eficiência, especialmente tratando-se de situações que vão envolver decisões rotineiras e em grande número de casos e instâncias. (...) Mas há ainda desdobramento de grande importância, que se refere à vinculação entre burocracia e democracia. Como instrumento que é, a administração burocrática pode naturalmente associar-se com despotismo ou autoritarismo, caso em que ela estará a serviço dos objetivos dos titulares do poder autoritário. Se se quer ter democracia, porém, em qualquer sociedade minimamente complexa, a burocracia é indispensável. Pois traços como procedimentos meticulosos, aplicação de regras universalistas e impessoais e observância da definição apropriada de competências são condição de que se possa ter um Estado responsável e sensível à autonomia e à igualdade dos cidadãos, e de que a flexibilidade na definição política dos fins da ação estatal não redunde em arbítrio (REIS, 2000, p. 306).

Portanto, é urgente repensar o conceito de burocracia em sua origem, até para que se possa perceber as conotações pejorativas que esta assume no cotidiano e, em decorrência, a conotação popular que recebe este conceito.

Essas considerações de Max Weber contribuem para nossa reflexão sobre a burocracia em Moçambique, pois, desde o período colonial, a ascensão social parece guardar íntima relação com o acesso à educação e à língua.

A segunda questão a ser debatida neste texto é relativa à corrupção em Moçambique, que se relaciona intrinsecamente à burocracia no país. Para Lalá & Ostheimer (2003) e para Mosse (2004), a corrupção em Moçambique se origina das estruturas patrimonialistas do período colonial que ressurgem após o processo de libertação do país e são fortalecidas pelos líderes da FRELIMO. Para apresentar de forma mais clara esta questão, recorreremos a uma nota explicativa de Mosse (2004) na qual encontramos a seguinte afirmação:

De acordo com Jean-François Médard, o Estado neo-patrimonial é subproduto de uma tentativa de transferência de tecnologia política e administrativa (...) iniciada com o Estado-colonial e prosseguida com o Estado-pós colonial; trata-se de um processo que levou a que se tivéssemos hoje uma entidade híbrida, ou seja, um Estado que não é nem moderno nem tradicional; um Estado africano não é um Estado patrimonial, mas um Estado *patrimonializado*, pois combina princípios contraditórios do Estado moderno e do patrimonialismo, que na Europa marcou o absolutismo. Médard descreve algumas práticas do neo-patrimonialismo como sendo o clientelismo e o *patronage politique*. O primeiro conceito remete para uma relação de troca de favores pessoais entre pessoas que controlam recursos desiguais; o segundo remete para uma relação de troca fortemente personalizada, onde se distribui favores de ordem política ou administrativa. Uma das contribuições mais notáveis de Médard neste debate é a de que o que caracteriza o neopatrimonialismo é uma ausência total de distinção entre o público e o privado. Para Médard, mesmo quando a distinção entre os domínios público e privado existe em termos legais e formais, ela não funciona na política diária, pois é contraditória com certas normas culturais. Médard dá o exemplo desta contradição com o dilema do exercício legal, racional da autoridade e a normas de lealdade que o agente público tem para com os familiares e amigos. (MÉDARD, J-François: L'Etat Post-Colonial en Afrique Noire. L'Interprétation Néo-Patrimoniale de L'Etat. In Anàlisi, Bordeaux, pp.125-133. IN: MOSSE, 2004, p. 30).

Segundo Mosse (2004), portanto, para compreendermos a natureza do Estado pós-colonial em Moçambique, é preciso considerar o neopatrimonialismo. Assim nos tornamos capazes de entender a manutenção da mesma estrutura de corrupção e da

mesma precariedade das instituições em combater o favorecimento das elites políticas. Para tanto, o autor propõe também um estudo sobre corrupção, grande corrupção, pequena corrupção, responsabilização, moralização e clientelismo.

Ainda de acordo com esse autor, o combate à corrupção passa necessariamente pelo reconhecimento de como esta ocorre, pelo conhecimento da estrutura de oportunidades existentes e pela compreensão da fragilidade das instituições considerando o nepotismo e o clientelismo “que continuam a marcar a esfera pública em Moçambique” (MOSSE, 2004, p. 3).

Dessa forma, Mosse (2004) afirma que há uma preocupação generalizada com a “pequena corrupção”, que é a corrupção burocrática, enquanto não se discute a “grande corrupção”, que é a corrupção levada a cabo pelas autoridades políticas, que exercem altos cargos. Segundo o autor:

As abordagens teóricas sobre corrupção têm distinguido a corrupção política (grande corrupção) da corrupção burocrática (pequena corrupção). A grande corrupção acontece nos altos níveis da autoridade política. Concretamente, acontece quando os políticos e os decisores (chefes de Estado, Ministros e oficiais de topo), investidos da capacidade de formular, estabelecer e implementar leis em nome do povo, tornam-se, eles próprios, corruptos (Doig e Theobald, 2000). A grande corrupção lida com indivíduos situados em altas esferas do poder, os quais exploram as suas posições para extraírem subornos das corporações nacionais e internacionais, apropriando-se dos pay-offs de contratos, ou desviam largos montantes do dinheiro público para contas bancárias localizadas geralmente no exterior.

A corrupção burocrática é aquela que ocorre na administração pública, no lado da implementação das políticas. Esta corrupção de “nível baixo” ou “de rua” é aquela que os cidadãos normais experimentam no seu dia a dia, nomeadamente na Administração Pública, nos serviços como hospitais, escolas, locais de licenciamento de actividades comerciais, polícia, alfândegas, autoridades fiscais, etc. As somas envolvidas nesta forma de corrupção são geralmente modestas (ajustadas às condições locais) e, por isso, a corrupção burocrática é geralmente referida como rotineira ou “pequena corrupção”, mesmo que as somas possam ser consideráveis em casos particulares e em termos agregados.

A corrupção política e a corrupção burocrática tendem a seguir de mãos dadas. A corrupção política é usualmente suportada por uma corrupção burocrática amplamente disseminada, numa pirâmide invertida de extracção. E a corrupção nos altos níveis é contagiosa para os níveis inferiores da Administração Pública, dado que estes vão seguir os exemplos predatórios dos seus dirigentes (principais) ou seguirem as suas instruções (Andvig et al, 2000. IN: MOSSE, 2004, p. 6).

Para ilustrar a relação entre “pequena corrupção” e “grande corrupção”, Mosse (2004) apresenta a seguinte contribuição:

Um quadro de referência teórico comumente empregue para a análise de problemas ligados à corrupção é o modelo Principal-Agente. Trata-se de uma situação em que um Agente serve – ou não consegue servir – o interesse do Principal (Banfield, 2000). O Agente é a pessoa que aceita uma obrigação para agir em nome do seu Principal e, fazendo-o, serve os interesses deste como se fossem os seus. O Principal pode ser uma pessoa singular ou uma entidade colectiva (organização ou mesmo o público em geral). Ao agir em nome do Principal, um Agente terá de exercer uma certa discricção; e quanto maior for o leque de assuntos (medidas em termos de efeitos para os interesses do Principal) que ele pode exercer, a sua discricção aumenta. De acordo com Banfield, a situação inclui terceiras partes, pessoas ou entidades abstractas, as quais podem ganhar o perder em função da acção do agente. Mas nesta relação há regras (leis e outras normas sociais) cuja violação encerra a probabilidade de penalização (Custos) [22] que é imposta ao violador. Nalguns casos essas regras podem ser mais ou menos ambíguas ou vagas e às vezes não existe a certeza de que elas possam ser aplicadas. (MOSSE, 2004, p. 26)

A partir desta proposição, um Agente poderia ser considerado corrupto quando colocasse seus interesses pessoais acima dos interesses do Principal, utilizando o prestígio do Principal para realizar ações em benefício próprio, violando de forma consciente as regras sob as quais era baseada esta relação.

Para que não houvesse corrupção do Agente, seria necessário que este percebesse a existência de incentivos capazes de motivá-lo a continuar estabelecendo uma relação de obediência e lealdade com o Principal. Ao mesmo

tempo, deve haver uma série de “desincentivos em caso de desobediência, como o risco de perda de emprego ou de direitos de pensão; estes riscos são desincentivos à desobediência. Estes riscos têm a ver com a responsabilização”. (MOSSE, 2004, p.27)

Sobre o clientelismo, Mosse (2004) afirma que este se caracteriza como

(...) um conjunto de relações mais ou menos personalizadas, afectivas e recíprocas entre actores ou conjunto de actores detendo recursos desiguais e envolvendo benefícios mútuos que têm ramificações políticas para além da esfera imediata da relação. Esta formulação sugere três critérios gerais de caracterização do clientelismo político: a variável tendência de assimetria entre os actores; a extensibilidade e durabilidade da relação; o carácter transaccional. Os autores enfatizam também um elemento que consideram fundamental: a questão da lealdade envolvida. Essa lealdade vai ser o resultado da discrepância de status, poder, influência e controlo de recursos diferentes entre os actores envolvidos, o que só serve tanto para segregar como para unir os patronos e clientes.

Se a responsabilização é uma coisa que ainda não existe em Moçambique, o clientelismo é uma prática muito observável na nossa sociedade. A ausência da responsabilização não é um incentivo para que o agente cumpra as suas obrigações e preste contas; pelo contrário, é um incentivo para que o agente continue a transgredir as normas de isenção e transparência; é um incentivo ao clientelismo, ao nepotismo e à delapidação dos cofres do Estado e dos dinheiros da cooperação internacional. (MOSSE, 2004, p. 27)

Para convalidar esta afirmação, Mosse (2004) declara que há uma dificuldade muito grande dos ocupantes de altos cargos no governo em separar os interesses de ordem pública dos interesses de ordem privada. Esta situação se sustenta através da precariedade das leis. Exemplo desta precariedade é a lei 4/90 que “tenta dar passos em relação à separação do público e do privado, mas não estabelece os mecanismos efectivos de controlo.” Assim, esta lei é alterada pela Lei 7/98, que é extremamente vaga em relação à declaração de bens e praticamente não contribui para a diminuição de práticas de favorecimento. Apesar disso, representa avanço no

que se refere ao “enquadramento penal sobre a corrupção, sobre a violação da legalidade orçamental e sobre a utilização abusiva de informações”. (MOSSE, 2004, p. 17).

Devido a esta situação, a questão da corrupção foi o eixo do debate nas últimas eleições presidenciais ocorridas em Moçambique, em dezembro de 2004. Assim, no discurso de posse do presidente Armando Guebuza, a questão da corrupção mereceu destaque, inclusive quando o presidente reconhece a existência de corrupção no sistema de ensino:

Este estado de coisas é mais preocupante quando acontece nas nossas instituições de ensino, sob o olhar cúmplice das suas direcções. As instituições de ensino devem ser centros transmissores dos bons costumes, dos nossos valores de auto-estima, de patriotismo e da moçambicanidade. Praticam o espírito de *deixa andar* os dirigentes que não estancam o uso de cargos, meios e recursos à disposição dos seus subordinados não para o fim a que são destinados, mas para proveito próprio. (...) É corrupção servir-se do cargo público para extrair vantagens ilícitas, como por exemplo, a exigência do suborno aos cidadãos que demandam serviços das instituições. É corrupção não autuar ao infractor da Lei, mediante pagamento indevido. É corrupção a emissão de documentos não autênticos a troco de benefícios materiais ou de outra índole. É corrupção a viciação e manipulação de concursos públicos, feitos com vencedor antecipado. Em suma, é corrupção, toda a nossa atitude ilegal condicionada pelo pagamento indevido, sob proposta de quem procura os serviços da repartição pública ou sob exigência do funcionário dessa repartição. Queremos aproveitar este momento para apelar à vigilância e denúncia do público para debelar estas e outras labaredas que ameaçam a nossa determinação de acabar com a pobreza em Moçambique e de reafirmar o papel e a dignidade do funcionário público e do Estado Moçambicano. O crime frustra os nossos esforços no combate à pobreza. Debilita a imagem e dignidade do Estado. Não podemos pactuar, caros camaradas, digníssimos convidados, nem conviver com o crime. O crime é sempre crime por mais pequeno que pareça. Ele deve ser repudiado e combatido com veemência e vigor, usando todos os meios de que o Estado e a sociedade no geral dispõem. Apelamos às forças de Lei e Ordem e às instituições da Administração da Justiça a serem mais vigorosos no combate a este mal que enferma a nossa sociedade. (GUEBUZA, 2005, p. 6-7)

Portanto, ao tratarmos do acesso à Educação, da relação analfabetismo e pobreza em Moçambique, torna-se necessária esta reflexão sobre a questão da corrupção no país. Parece-nos que esta relação estabelecida entre o governo e os organismos internacionais, que assumem o papel de doadores, influencia de forma direta a elaboração de políticas públicas para o país, entre as quais, as políticas educacionais.

Além disso, a corrupção transforma as relações entre as instituições e entre as instituições e a população, que se tornam de forma geral relações de desconfiança. Assim, quando a população é convidada a participar de programas de Alfabetização e Educação de Adultos – AEA, esta se questiona acerca das intenções implícitas na realização desses programas e há uma dificuldade adicional em contar com a participação efetiva da população adulta em programas de ação educativa.

Após o estudo sobre burocracia e corrupção em Moçambique, torna-se possível compreender ainda melhor as afirmações de Mangrasse (2004) a respeito da corrupção existente no sistema escolar de ensino e as dificuldades desse sistema educacional, especialmente, diante da excessiva burocratização e da ausência de ações políticas que considerem o processo educativo como um investimento cujos resultados somente poderão ser percebidos em longo prazo e que, justamente por isso, não podem ser assumidos pelas agências financiadoras internacionais. Essas ações devem caracterizar-se como política pública, mantida através de um projeto elaborado em conjunto com a sociedade civil, mas assumida integralmente pelo governo.

Neste capítulo, procuramos refletir sobre o conceito de pobreza a fim de melhor compreendermos a pobreza em Moçambique. O estudo sobre pobreza nos levou a considerar as relações de trabalho e emprego e a aprofundarmos a análise sobre a burocracia e a corrupção existente no país. No próximo capítulo, pretendemos sistematizar os estudos que fomos tecendo nos capítulos anteriores, os quais de certa forma, fizeram-nos entender o surgimento da suposta relação entre analfabetismo e pobreza em Moçambique.

## CAPÍTULO 4: RELAÇÃO ANALFABETISMO E POBREZA EM MOÇAMBIQUE

(...) do ponto de vista estratégico, educação é o fator mais decisivo, mas nunca de modo setorial e isolado; (...) a pobreza política é mais comprometedora para as oportunidades de desenvolvimento, do que a pobreza material; problema mais constrangedor é a ignorância, que inviabiliza a gestação de sujeitos capazes de história própria, ao obstruir a cidadania individual e coletiva; mudanças provêm menos de um pobre que tem fome (acaba facilmente se contentando com qualquer sorte de assistencialismo), do que de um pobre que sabe pensar. (DEMO, 1999a, p. 02)

Neste capítulo, são retomadas as reflexões realizadas anteriormente a fim de apresentarmos nossa tese sobre a relação analfabetismo e pobreza em Moçambique. Lembramos ainda que, neste trabalho, contamos com contribuições de diversos autores que abordaram a relação educação e desenvolvimento humano. Entendemos, neste caso, que a relação estabelecida por esses autores é a mesma relação que buscamos compreender entre analfabetismo e redução da pobreza, pois o combate ao analfabetismo é parte de uma proposta educacional e o desenvolvimento humano está intrinsecamente vinculado à proposta de redução da pobreza.

Inicialmente consideramos interessante destacar a reflexão de Haddad sobre analfabetismo e pobreza expressa na seguinte frase: “Não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres” (Folha de São Paulo, 08/09/1989, in: KLEIMAN, 1995, p. 249). Nesta frase, Sérgio Haddad expressa parte da reflexão que desenvolveremos neste capítulo sobre a complexa relação entre analfabetismo e pobreza. Também nos parece pertinente apresentarmos a contribuição de Pedro Demo para nossas reflexões:

Assim o problema social mais profundo seria a ignorância. Não a ignorância pedagógica, que não existe, pois todos possuem linguagem própria, saberes herdados, mundos culturais compartilhados. Mas a ignorância historicamente produzida, mantida, cultivada. Ser humano ignorante é aquele que ainda não foi capaz de descobrir que as oportunidades podem ser feitas, inventadas, criadas, pelo menos até certo ponto. Sobretudo, não descobriu que pode fazer-*SE (sic!)* oportunidade. Não sabe o que é autonomia, ou a tem como algo concedido, controlado. (...) (DEMO, 2002, p. 35-36)

As proposições de Demo e Haddad provocam-nos para um questionamento sobre como os analfabetos foram levados a pensar que são pobres porque são analfabetos, num processo que, a nosso ver, confunde causa e efeito. A causa da pobreza não é o analfabetismo, o efeito da pobreza é o analfabetismo, pois a pobreza inviabiliza inclusive a busca por direitos não apenas de acesso à educação, mas aos bens culturais, sociais e políticos, o que inclui o acesso aos bens produzidos e não distribuídos socialmente.

O acesso à língua escrita como bem cultural produzido pela humanidade está vinculado ao acesso a bens econômicos e sociais mais amplos. O analfabetismo, então, não é um fato natural, pois está distribuído desigualmente entre as classes sociais. (MOLL, 1996, p. 31)

Há uma relação entre analfabetismo e pobreza, no entanto, esta relação não é simples como a afirmação explicitada pelo título da campanha de Alfabetização de Adultos em Moçambique “Alfabetizando reduzimos a pobreza absoluta”.

A relação analfabetismo e pobreza é fruto de múltiplas determinações. Pensar esta relação nos permite abordar, inclusive, a influência da sociedade sobre os indivíduos na medida em que a sociedade adquire ideologicamente um poder tão grande sobre os indivíduos que nos parece descaracterizar a historicidade e a

materialidade desta relação. Esta questão é tão grave que chegamos a ponto de conceber a sociedade como algo independente dos indivíduos que a compõem, a criaram, e por isso mesmo, caracterizam-na.

No caso de Moçambique, é valorizado socialmente o papel da educação para a superação da situação de pobreza absoluta, mas não encontramos ainda uma proposta que articule de modo indissociável a educação ao desenvolvimento humano. Pois, somente este desenvolvimento poderia, de modo eficaz, reduzir a pobreza.

Quando abordamos o desenvolvimento humano, é importante reconhecer que este inclui o aspecto econômico, mas não está subordinado a ele. O desenvolvimento humano proposto está vinculado à possibilidade de as pessoas dinamizarem e potencializarem as oportunidades de desenvolvimento de sua comunidade e estas oportunidades incluem a conquista de melhores condições de vida. Nesse sentido, o Relatório do PNUD é esclarecedor:

Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio baseiam-se no postulado de que só o crescimento económico não irá salvar o mundo da pobreza que mantém subjogadas milhões de pessoas. Se não se abordar assuntos como a má nutrição e o analfabetismo, ambos causas e sintomas de pobreza, os Objectivos não serão alcançados. As estatísticas, hoje, são vergonhosas. (PNUD, 2003a, p. 02)

Outra questão que merece nossa reflexão é que os organismos internacionais, em especial a UNESCO, têm patrocinado esta concepção que vincula alfabetização e economia:

Pesquisas mostram que a educação – e a alfabetização em particular, constitui um motor para a expansão econômica e, ao mesmo tempo, mola propulsora de desenvolvimento social e político, reunindo, assim, dimensões de um processo que hoje se caracteriza como desenvolvimento humano. A interdependência de tais dimensões se distingue pelo fato de a expansão econômica não se traduzir em desenvolvimento humano se os seus benefícios não se distribuem e não levam à participação e conscientização. Por outro lado, os frutos não se distribuem sem ser gerados pela economia. Assim, pode-se afirmar que a educação contribui tanto para dar frutos como para distribuí-los. No primeiro caso, vários trabalhos recentes continuam a caracterizar seu valor, ao longo do tempo. (UNESCO, 2004, p. 01)

Demo (2002, p. 35), ao comentar os relatórios da UNESCO, afirma que houve um avanço no conceito de pobreza nos Relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que, desde 1990, tem elaborado um “ranking” dos países no que se refere ao desenvolvimento humano. Nesses relatórios, a UNESCO utiliza a idéia de desenvolvimento como oportunidade, baseando-se em três indicadores principais: educação, expectativa de vida e poder de compra. Demo (2002) destaca que o critério econômico aparece no terceiro indicador evidenciando que, além da carência material, é preciso encontrar medidas para a carência de oportunidades e de capacidades de criar suas próprias oportunidades de desenvolvimento. Por isso, a pobreza mais estratégica quando entendida sinergicamente é a de educação, pois esta pode possibilitar a emancipação para que se construam condições necessárias a fim de que o ser humano possa desenvolver sua autonomia.

Esse novo conceito apresentado no Relatório do PNUD em que a definição de desenvolvimento está relacionada à oportunidade significa para Demo (2002) um grande avanço, pois a educação passa a ser um critério fundamental do desenvolvimento. “Até certo ponto, coloca-se cidadania em primeiro lugar. Com a

acentuação da necessidade de combater a pobreza política, não só a material, esta vinculação se torna mais nítida.” (DEMO, 2002, p. 74)

Ao discutirmos analfabetismo e pobreza e as possíveis relações que se pode estabelecer entre essas condições, concordamos com Demo (2002), pois:

No pano de fundo desta questão está a **pobreza política**, (...) Garantir a sobrevivência das pessoas é direito radical decisivo, mas ainda mais relevante que isso é gestar a competência política de saber garantir a sobrevivência com as próprias mãos. Porquanto, excluído irremediável é aquele que nem sequer consegue e é coibido de saber que é excluído. Não só toma a situação como definitivamente dada e inamovível, como sobretudo assume os algozes como padrinhos. Imagina que toda solução há de vir pela via da doação. Muito mais grave do que ser “ajudado” pelos outros é ser “pensado” pelos outros. (DEMO, 2002, p. 33)

Esse autor, numa crítica ao Banco Mundial e às políticas propostas por este e implementadas pela ONU, afirma que o combate à pobreza se transformou num bom negócio, pois, ao planejar o desenvolvimento de muitos países, especialmente os mais pobres, os técnicos do Banco Mundial conquistaram uma condição extremamente vantajosa, particularmente para seus próprios funcionários, os quais demonstram maior habilidade para cuidar de seus interesses do que dos interesses dos países mais pobres. Assim, O Banco assume uma posição de influência e poder:

O Banco é maior prestador individual para o Terceiro Mundo: detém mais de 11% de sua dívida externa de longo prazo, pública e privada. Mas o Banco faz muito mais que emprestar dinheiro; em grande parte, também decide como seus empréstimos serão gastos. Propõe, desenha e vigia a implementação de projetos. Exige dos prestadores que adotem as políticas econômicas e outras domésticas que considera condutivas para o desenvolvimento exitoso. Mais ainda, tem enorme influência sobre as decisões de outros financiadores de sustentar ou abandonar o projeto – ou o país. (CAUFIELD, 1998 APUD: DEMO, 2002, p. 101)

Dentre os projetos que podem ser financiados ou abandonados, está a educação de adultos e a alfabetização. Esta concepção expressa pelos organismos internacionais supõe a educação como um investimento econômico com resultados mensuráveis. Um exemplo desta mensuração é a proposta elaborada pela ONU no documento “Educação para Todos” de cancelar a dívida externa dos vinte países mais pobres para que estes possam financiar a Educação, reconhecendo que, para países em desenvolvimento e países pobres, honrar os compromissos com os fundos internacionais implica muitas vezes abandonar os investimentos sociais, em especial, nas áreas de saúde, educação e cultura.

O impacte da dívida externa é um dos principais factores que afecta negativamente o orçamento da educação em muitos países em desenvolvimento. Embora investir na educação produza importantes benefícios a longo prazo, os Governos vêem-se confrontados com a necessidade de recursos a curto prazo para pagar o serviço da dívida. Os atrasos nesses pagamentos têm um efeito negativo imediato na capacidade de um país obter créditos ou de pagar as suas importações. Contudo, a nível mundial defende-se que há vantagem, em termos de custos-benefícios, em cancelar pelo menos uma parte da dívida internacional e utilizar esses recursos para investir na educação, numa altura em que a ajuda externa dos países ricos aos países pobres está a diminuir. (PNUD, 2001a, p. 05)

Neste trecho do documento “Educação para Todos” incluído no Relatório do Milênio (PNUD, 2001) fica clara a concepção da educação como investimento. Esta concepção está em diversos documentos dos organismos internacionais, em especial, nos documentos da ONU, UNESCO e UNICEF. Kofi Annan, secretário geral da ONU, em uma mensagem transcrita no Relatório do Milênio (PNUD, 2001a),

ao retomar os princípios da “Educação para Todos” (documento da UNESCO, elaborado em Jomtien em 1990), afirma:

(...) A educação – desde o ensino primário até à educação permanente – é o motor da nova economia global. Está no centro do desenvolvimento, do progresso social e da liberdade humana. (PNUD, 2001a, p. 01)

Nessa perspectiva assumida pela ONU está a concepção de que a educação seria capaz de combater a pobreza e de “motivar” a economia. Novamente a relação parece ser direta entre educação e pobreza. E esta não é a única relação que percebemos, pois, justificando este mesmo discurso, do potencial da educação para alavancar a economia, há inclusive certo vínculo estabelecido por Kofi Annan, no Relatório do Milênio (PNUD, 2001b), entre pobreza e guerra, ou situação de conflito armado no país:

(...) os países pobres – especialmente os que conhecem uma desigualdade profunda entre grupos étnicos e religiosos – tem mais possibilidade de se verem envolvidos em conflitos do que os países “ricos”. Segundo fontes da ONU, 20 dos 38 países mais pobres do mundo estão no meio de um conflito armado ou saíram recentemente de uma situação deste tipo. (PNUD, 2001b, p. 02)

Esta manifestação de Kofi Annan nos leva a estabelecer uma relação simplista que, no nosso entendimento, desconsidera a história desses países. Na ausência de estudos históricos e sem uma análise das causas desses conflitos e guerras, não nos parece possível atribuí-los à situação de pobreza existente.

Para aprofundarmos este debate, consideramos necessário retomar reflexões sobre a situação de dependência de Moçambique dos doadores internacionais.

Sobre esta questão, é pertinente reconhecermos a afirmação e a proposição de Demo:

(...) a educação tende a preencher o papel mais estratégico na política social. Daí não decorre que sejam algo avesso à assistência, mas indicam claramente que saber dispensar a ajuda dos outros é muito mais importante do que dela precisar e sobretudo depender. Todavia, não é qualquer educação que é capaz de motivar tamanho impacto, já que, no contexto do sistema, sua tendência mais imediata é reproduzi-lo, sobretudo em sua versão instrucionista geralmente predominante. Ainda assim, educação é a política social mais próxima da gestação do sujeito capaz de história própria, porque pode motivar o surgimento da consciência crítica e autocrítica, permanecendo como impulso fundamental do saber pensar e do aprender a aprender; ao mesmo tempo, é a política social mais próxima da politicidade, já que está na raiz da competência política capaz de se contrapor à pobreza política. (DEMO, 2002, p. 41)

Em Moçambique, podemos considerar *assistência*, tal qual exposta por Demo (2002), os recursos do auxílio financeiro externo dos doadores internacionais. Um dos textos que melhor aborda a dependência de Moçambique dos órgãos internacionais é o texto de Soiri (1999). Este, desde a metáfora do título “Moçambique: aprender a caminhar com uma bengala emprestada?”, enfatiza a questão da dependência do país, inclusive, um dado que merece destaque é a afirmação de Soiri (1999) de que Moçambique tem sido o país que mais recebe auxílio financeiro externo de toda a África:

De acordo com estatísticas do Banco Mundial, os valores do apoio financeiro a Moçambique têm sido incrivelmente elevados nos últimos dez anos, atingindo uma média de 77% do PIB no período de 1987-1991 e mais de 100% no período de 1992-1996. Moçambique é o maior receptor de ajuda externa de toda a África Oriental, Austral e Central. Devido à extrema dependência de Moçambique da ajuda externa, a influência dos doadores na definição da agenda política nacional é inevitavelmente grande. Esta dependência tem efeitos perniciosos nas reformas políticas com

vistas à eficiência, transparência e sustentabilidade. (SOIRI, 1999, p. 11)

Este auxílio financeiro externo é concedido a Moçambique devido aos indicadores de pobreza do país, os quais expressam uma realidade extremamente difícil: o PIB per capita<sup>15</sup> é de 986 dólares por ano, enquanto que na África subsahariana é de 1377 dólares per capita/ano. Essa situação, acrescida dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) faz com que Moçambique seja considerado em muitas estatísticas econômicas do Banco Mundial como o país mais pobre do mundo.

De acordo com o estudo de Soiri (1999), uma das questões mais importantes para o alívio da situação de pobreza seria a descentralização política proposta pela adoção do sistema de autarquias locais, que funcionariam como unidades autônomas em relação ao governo central. Essa nova organização teria início a partir do processo eleitoral de 1998.

Porém, na análise de Soiri (1999), as eleições autárquicas, que deveriam alavancar o processo de descentralização, tornaram ainda mais evidente a centralização e a luta pelo poder político entre RENAMO e FRELIMO, pois às vésperas das primeiras eleições autárquicas, em junho de 1998, a RENAMO desistiu de concorrer devido à falta de consenso sobre o quadro legal e o processo institucional. A FRELIMO ganhou em todas as autarquias a Presidência do Conselho Municipal e ainda obteve a maioria nas Assembléias Municipais. Um marco dessas primeiras eleições autárquicas foi o elevado índice de abstenção que chegou a 86%.

Portanto, o processo de descentralização do poder em Moçambique está em fase inicial. Segundo Soiri (1999), continua grande o receio do governo em perder o

---

<sup>15</sup> O PIB per capita é baseado na paridade do poder de compra. PNUD (1997)

controle dos recursos naturais e econômicos e, além disso, o processo de descentralização é visto como uma ameaça à unidade nacional. No entanto, de acordo com o autor, é possível notar um movimento de mudança que há muito tempo não se via no país. Sobre esse processo de descentralização, Soiri (1999) afirma:

O conflito político que se instaurou, evidenciado na falta de acordo e confiança mútua entre o governo e a principal força da oposição, a Renamo, é uma importante limitação para a reforma administrativa. Parecem existir diferentes escolas de pensamento sobre a natureza da reforma, e em particular sobre os seus motivos e princípios de base. Estas diferentes visões não correspondem necessariamente a uma divisão entre governo e oposição. Weimer considera que existem algumas indicações que apontam no sentido de uma dupla clivagem no seio da Frelimo: entre 'centralizadores' e 'descentralizadores' e entre a direcção do partido e as bases. Braathen fez uma análise da política de descentralização identificando três lógicas de acção contraditórias – a tecnocrática, a patrimonial e a democrática. Conclui que o processo de descentralização em Moçambique, habitual para um país em desenvolvimento, não conduz a uma verdadeira democracia participativa. Pelo contrário, Braathen considera que há actores que seguem uma estratégia tecnocrata e patrimonial, baseada em práticas centralistas e numa ideologia de Estado. Defende que o principal interesse deste grupo de actores é apoiar uma estratégia 'clientelista' de cedência de poder em troca de valores materiais ou económicos privados. Por outro lado, também existem activistas e membros do partido com um misto de preocupações tecnocráticas e democráticas, orientados por interesses de valor e razão, que estão mais receptivos à idêia de descentralizar e desejosos de envolver a sociedade civil no processo de tomada de decisões políticas. No entanto, ambas as tendências estão nos centros do poder estatal e controlam as elites locais do partido, que personificam as estruturas administrativas locais. (SOIRI, 1999, p. 7)

Soiri (1999) explicita uma situação complexa que pode ser reveladora ao buscarmos compreender a realidade do país: indefinida, multifacetada, em construção, entrecortada por conflitos de diversas ordens. Dessa forma, esse autor, em seu estudo, toca em questões importantes que nos permitem compreender Moçambique de forma mais abrangente. No Boletim sobre o Processo de Paz em

Moçambique, publicado pela Associação dos Parlamentares Europeus para África – AWEPA, afirma-se que o FMI possui um poder imenso na definição da política econômica em Moçambique. Além disso,

O FMI não é um entusiasta da democracia. Um dos três "critérios de desempenho estrutural" impostos a Moçambique é o de que "não se perde o ritmo das privatizações perante uma oposição política". Por outras palavras, a privatização avança independentemente do que o parlamento diz.

E num documento confidencial datado de Junho, o Fundo considera as eleições autárquicas um problema. Adverte que as eleições autárquicas constituem um programa de risco "pelo perigo de o ambiente político ficar tenso." (AWEPA, 1998, p. 13)

Apesar deste posicionamento do FMI, a influência externa dos doadores internacionais, no caso específico das eleições autárquicas, foi determinante, pois coube à União Europeia a elaboração do projeto de mobilização e o financiamento das eleições de 1998. Mesmo assim, houve uma série de críticas à condução do processo eleitoral, pois o Conselho Nacional de Eleições (CNE) impediu a presença de observadores internacionais em Moçambique, o que frustrou as expectativas dos representantes das agências internacionais de doação, que demonstraram decepção quanto à consolidação do processo democrático.

Em Moçambique, as Organizações Não - Governamentais - ONGs têm papel fundamental na educação cívica da população para as eleições autárquicas. Nesse sentido, há no país diversas ONGs que buscam incentivar a participação da sociedade civil no processo de construção democrática. Estas ONGs, ao entrarem em contato com as pequenas comunidades, passaram a exercer pressão para que houvesse um aumento na autonomia local, destacando o papel dos líderes tradicionais e reconhecendo a legitimidade dessas lideranças.

Este debate, sobre o papel das lideranças tradicionais, é intrínseco à questão da pobreza em Moçambique, pois, conforme explicitado anteriormente, “a pobreza nas zonas rurais está associada ao isolamento do mercado e falta de outras fontes de rendimento que não as agrícolas”. (SOIRI, 1999 p. 16). Em Moçambique, especialmente nas zonas rurais, essas lideranças continuam exercendo importante papel na resolução de questões de interesse comunitário.

Além disso, essas lideranças têm buscado alternativas para a população predominantemente jovem, desempregada e sem perspectivas, quadro que torna os índices de dependência extremamente elevados especialmente nas áreas de grande migração masculina em que os agregados familiares são liderados por mulheres. Por isso, segundo o autor, há a expectativa de que a descentralização política possa dinamizar e aprimorar as estratégias de redução da pobreza.

De acordo com Lalá & Ostheimer (2003), esse processo de descentralização é parte de um processo maior de liberalização política que surge como condição na assinatura do acordo de paz de 1992, em Roma, entre FRELIMO e RENAMO. Entre outras questões, nesse momento foi crucial para a assinatura do acordo a elaboração de um plano para o processo de transição democrática.

No entanto, as eleições autárquicas de 1998, caracterizadas pela diminuta participação popular e as eleições parlamentares e presidenciais de dezembro de 1999 mostraram igualmente que Moçambique “está longe de constituir uma democracia consolidada” (LALÁ & OSTHEIMER, 2003, p. 8).

Nesse cenário de incertezas assumem papel cada vez mais atuante em Moçambique as comunidades doadoras internacionais que interferem e determinam ações em todos os âmbitos no país. De acordo com Lalá e Ostheimer (2003), para a

comunidade internacional, Moçambique é visto como um “filho pródigo” e há por parte desses doadores a tendência de ignorar a corrupção e o auto-enriquecimento no seio da elite política (LALÁ & OSTHEIMER, 2003, p. 69).

Portanto, confirmando a proposição de Demo (2002) de que as instituições internacionais têm como principal objetivo manter a si mesmas e aos seus privilégios, parece-nos que esta questão em Moçambique fica ainda mais evidente quando consideramos certa tendência do governo moçambicano em render-se às determinações das comunidades internacionais, apenas quando estas determinações não colocam em risco a hegemonia do partido que está no poder desde a Independência. Dessa forma, parece haver certo acordo tácito e implícito entre governo e comunidade doadora internacional, que estabeleceram e consolidaram um tipo específico de relação que, muitas vezes, permite que essas instituições se amparem e se fortaleçam mutuamente.

Sobre o papel dos doadores internacionais na redução ou alívio da pobreza, o estudo realizado por Soiri (1999) conclui que:

(...) um país tão dependente da ajuda externa, como é o caso de Moçambique, está em grande medida **sujeito à influência directa ou indirecta das agências de ajuda externa e dos respectivos governos**. Os recuos no processo de descentralização democrática que limitaram a autonomia das autoridades locais resultou numa retirada parcial dos dados e acentuou a tendência para as agências de ajuda manterem projectos isolados em vez de apoiarem as novas estruturas de governo. A ligação da comunidade doadora com o alívio à pobreza está a ter impacto nas estratégias do governo que tendem a considerar o alívio à pobreza como uma mera questão de melhor e mais efectiva gestão dos recursos existentes. Além disso, a vontade do governo de respeitar os objectivos normativos de poderosas agências de ajuda externa obrigou-o a **procurar um equilíbrio** entre as pressões externas para descentralizar e os seus próprios objectivos políticos e económicos de manter o controlo a nível central. (SOIRI, 1999, p. 11)

Pelo exposto, podemos concluir que cada análise a que temos acesso sobre Moçambique deve ser considerada a partir do contexto de sua produção. Essas análises, portanto, apesar de serem lidas numa perspectiva crítica, podem ser enganosas para quem as lê simplesmente, pois são resultado de estudos e pesquisas encomendados para a elaboração de relatórios das agências internacionais de doação, que mantêm e se mantêm no país. Assim, percebemos que o grau de dependência do país é tão elevado, que mesmo as informações que obtivemos sobre a atual situação política e econômica pode e deve ser lida a partir dos interesses de seus elaboradores, comumente doadores que mantêm com o país uma relação de mútua dependência, ou seja, o país depende dessas doações e por estas é dominado. Da mesma forma, essas agências justificam sua existência através das ações que implementam e avaliam no país.

Retomando a proposição de Demo (2002), o doador, ao doar, exige em contrapartida fidelidade e gratidão. O receptor perde o direito de pensar por si e sobre si mesmo, recebe “pacotes” previamente financiados pelas agências internacionais que “pensam” o país. Pode-se perder, portanto, nesse processo, a possibilidade de assumir a autoria do futuro histórico do país.

Bolnick (2002), ao tratar a questão que relaciona pobreza, desenvolvimento econômico e educação em Moçambique, afirma a necessidade de ações urgentes na área educacional. Ao mesmo tempo, o autor apresenta questionamentos sobre a eficácia de se vincular a educação ao desenvolvimento econômico, pois, segundo ele, não há evidências de que o investimento em educação possa ter como resultado o acesso da população a melhores condições de vida.

Portanto, segundo o autor, a educação, apesar de ter um papel político importante em todas as sociedades, não é motor da economia e não altera de forma direta a distribuição de renda existente na sociedade. Tem contribuições específicas, mas não determina a condução das políticas econômicas e sociais.

Diante da responsabilidade que é atribuída à educação, e neste caso específico à alfabetização, devemos questionar qual a concepção de alfabetização que norteia esta expectativa. A concepção que relaciona a alfabetização ao combate à pobreza absoluta, num primeiro momento, pode parecer ingênua, pois a alfabetização é tida como “redentora” da sociedade, ou seja, através do acesso à alfabetização estaria resolvido o maior problema social do país, sendo, portanto, minimizados ou superados os efeitos da pobreza absoluta.

Concordamos com Bolnick (2002), pois, dependendo da proposta educativa elaborada, o papel da educação ou da alfabetização pode ser tão secundário que será incapaz de realizar qualquer alteração na situação de vida das pessoas. Nesse sentido, a mensagem veiculada por meio da campanha de alfabetização de adultos em Moçambique, lançada em 2002, que afirma: “Alfabetizando reduzimos a pobreza absoluta”, pode ser considerada incoerente ou irrealizável se não estiver intrinsecamente articulada a uma proposta educativa que favoreça ou impulse o desenvolvimento humano, com especial ênfase às potencialidades agrícolas.

Ao considerarmos as possíveis contribuições da educação para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, imaginamos uma educação diferenciada, com objetivos claros de inclusão da população para que esta possa adquirir condições de garantir o mínimo necessário à sua sobrevivência. No entanto, a nosso ver, o simples acesso à educação não pressupõe sequer a existência de um debate que

considere historicamente a exclusão dessa população. Novamente nos deparamos com uma reflexão necessária sobre o papel da educação na sociedade. Sobre esta questão, Freire (2000) afirma:

Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000a, p. 67)

Portanto, para Freire (2000a), há um papel importante da educação na sociedade. No entanto, apenas a educação não altera questões sociais, pois, para exercer um papel fundamental, a educação terá que assumir a função de tornar a população cada vez mais capaz de refletir sobre a sua própria realidade e coletivamente elaborar propostas para a superação desta.

Ao assumirmos esta reflexão proposta pelos autores, reconhecemos que a população de Moçambique, a partir do acesso à educação, poderia adquirir melhores condições para posicionar-se diante da configuração histórica que permite que a maioria dos moçambicanos se encontre em situação de pobreza absoluta.

No entanto, Demo (1999a) assegura que a educação nem sempre assume esse caráter político de participação e transformação. Ela pode inclusive se constituir como um importante instrumento para a manutenção da situação. Portanto, é importante destacar que esta proposta educativa ampara-se numa concepção de educação sugerida por Demo (1999a) e Freire (2000), a qual articula de modo indissociável educação a desenvolvimento humano. Reafirmando, Demo (2001)

considera que: “Não existe nisso nada de automático e mecânico, mas potencialidades que podemos desdobrar. Educação é só e tudo isso: Capacidade de desdobrar potencialidades, não de inventar soluções mirabolantes”. (DEMO, 2001, p. 96).

Assim, a educação pode desempenhar um papel central, especialmente quando o desenvolvimento é definido como “reflexo direto da capacidade de mudar” (DEMO, 1999a, p. 01). O autor lembra-nos ainda que “a relação entre poder e educação é intrínseca, uma vez que educação é fenômeno político em seu âmago” (DEMO, 1999b, p. 01). No entanto, o autor nos alerta que, apesar de a educação ser fator estratégico para o desenvolvimento, a relação entre educação e desenvolvimento, tal qual preconizada pelo Banco Mundial, “é freqüentemente fantasiosa” (DEMO, 1999a, p. 01), especialmente se não forem considerados alguns “pressupostos teóricos e metodológicos bastante pertinentes”: Dessa forma, o autor afirma:

- a) é preciso distinguir acuradamente entre crescimento e desenvolvimento; enquanto o primeiro aponta para uma evolução tipicamente econômica, o segundo se volta para um olhar interdisciplinar, abrangendo todas as dimensões consideradas relevantes da sociedade;
- b) para sinalizar mais concretamente esta distinção, a ONU optou pela definição de desenvolvimento como "oportunidade", traduzindo desde logo sua face política como a mais estratégica, em vez das infra-estruturais, que, obviamente, dentro do horizonte estratégico, continuam essenciais, mas de teor instrumental;
- c) este enfoque valoriza naturalmente a educação como o fator mais próximo da gestação de oportunidade, seja no sentido de "fazer" oportunidade, seja no sentido ainda mais próprio de "fazer-se" oportunidade; ganha realce maior, imediatamente, a questão da cidadania;
- d) o adjetivo "humano" dispensa todos os outros classicamente usados, a começar pelo "econômico", e mesmo o "sustentável"; assim, uma visão tipicamente interdisciplinar e complexa se instalou, indicando que o crescimento econômico não só é apenas parte integrante, mas sobretudo é parte tipicamente instrumental; não vai

nisso qualquer intento de secundarizar o econômico, mas de colocá-lo no seu devido lugar;

e) segue daí a proposta do ranking dos países em termos de desenvolvimento humano, tomando como indicadores básicos, em primeiro lugar, educação, porque é o fator mais próximo do conceito de oportunidade, em segundo lugar, expectativa de vida, porque oportunidade se correlaciona fortemente com quantidade e qualidade de vida, e, por fim, poder de compra, porque a satisfação das necessidades materiais é sempre componente central do desenvolvimento. (DEMO, 1999a, p. 02)

A fim de melhor compreendermos esta afirmação de Demo (1999a), consideramos relevante refletir sobre os pressupostos apresentados pelo autor, buscando relacionar as questões expostas à realidade de Moçambique.

O autor afirma, em primeiro lugar, a necessidade de distinção entre crescimento econômico e desenvolvimento humano. Portanto, em Moçambique, quando se pressupõe que a alfabetização poderia contribuir para a redução da pobreza absoluta, seria interessante que fosse assumida essa distinção, pois o simples crescimento econômico pode significar concentração de renda e aumento da exclusão. Para Demo (1999a), o desenvolvimento teria a prerrogativa de incluir a maioria da população, de forma que esta seria co-responsável pela elaboração de propostas de transformação necessárias para a sua realidade, o que nos parece enfatizado quando o autor apresenta a definição da ONU, de desenvolvimento como “oportunidade”, e quando reafirma a educação como promotora de cidadania.

Outro destaque dos pressupostos apresentados por Demo (1999a) está na valorização do “adjetivo humano”. Para ele, na necessidade deste adjetivo está implícita a concepção de que outro tipo de desenvolvimento pode ser desumanizador. Por isso, restaura a proposição de que o desenvolvimento, em particular o desenvolvimento econômico como obra humana, deveria estar a serviço do ser humano, para que este pudesse adquirir condições de desfrutar uma vida

digna. Dessa forma, seria negar a necessidade de o ser humano adequar-se à economia, como nos faz acreditar a maioria das análises economicistas.

Tanto a adjetivação “humana” quanto a idéia de oportunidade, sinalizam este caminho, o que, ademais coloca o desafio econômico – sempre central – na condição de meio. Sendo o desenvolvimento caracteristicamente um processo histórico de conquista, não pode decorrer apenas dos governos e do Estado, nem da estabilidade econômica e do crescimento, mas fundamentalmente de um projeto coletivo de sociedade, capaz de se preparar e de se organizar para tanto. (DEMO, 1996, p. 172)

Sobre esta questão, o autor afirma: “Encontramos aqui o fenômeno sarcástico de que a criatura quer engolir o criador.” O sistema econômico e o conhecimento acumulado neste sistema é obra do ser humano. “Mas hoje o problema maior do conhecimento talvez seja o de criar conhecimento para superar os males do próprio conhecimento.” (DEMO, 1999a, p. 04)

Em relação ao papel da educação na sociedade, é muito interessante perceber como o autor a articula a outros setores estratégicos, ou seja, a educação pode fortalecer e ser fortalecida pelos diversos setores sociais, num movimento recíproco.

Finalmente, Demo (1999a) destaca que a educação capaz de se articular a outros setores e capaz de promover o desenvolvimento humano é uma educação com compromisso político claro com os desfavorecidos economicamente, não numa postura ingênua de assistencialismo, mas reconhecendo que essas pessoas são as únicas capazes de pensar sua realidade e elaborar propostas coerentes e eficazes para esta realidade.

(...) Neste sentido, o combate à pobreza precisa, primeiro, da consciência crítica do pobre, de preferência politicamente organizado, ou seja, começa com a cidadania. A seguir, implica inserção no mercado, e, por fim, assistência social. Daí seguiria a necessidade de **política social do conhecimento**, tipicamente emancipatória e pós-moderna, na qual educação deteria a posição chave, ainda que jamais exclusiva ou setorialista.

Pobreza política não é outra pobreza, mas a mesma, vista politicamente. Tem como marca que o combate à pobreza não pode ser beneficência, concessão, doação. Precisa ser conquista, coletivamente organizada, com base em cidadania reflexiva e combativa. (...) Tarefa principal da educação seria, pois, confrontar-se com a pobreza política, desfazendo véu de ignorância historicamente produzida sobre as camadas populares, que lhes impede de tomar em suas mãos o rumo de sua história. Esta tarefa lhe é própria, por conta de sua politicidade, em todos os casos mais decisiva que a inserção no mercado de trabalho. (DEMO, 1999b, p. 02)

Para o autor, em primeiro lugar, o papel da educação é garantir cidadania, entendida como a capacidade de “pensar por si mesmo”, adquirir condições de propor, a partir da reflexão sobre a própria realidade, possíveis alternativas de superação da situação de pobreza, a qual, nesse sentido, seria estudada historicamente como construção humana.

Após essas considerações, o autor ainda afirma que a educação também deve tratar da inserção no mercado de trabalho, mas o mais importante será “aprender a lutar contra o predomínio do mercado na vida das pessoas. Até porque, grande parte da população ativa não terá emprego” (DEMO, 1999a, p. 05). Nesta conjuntura, será imprescindível que a população empobrecida tenha adquirido condições de propor alternativas de desenvolvimento válidas, capazes de superar a adoção de políticas sociais meramente assistencialistas.

O manejo crítico e criativo do conhecimento como vantagem comparativa mais decisiva dos povos significa que é mister ir muito além do mero crescimento e atingir a condição de um povo capaz de pensar para poder realizar sua oportunidade de desenvolvimento.

Não deixa de ser relevante o reconhecimento de que educação tem impacto crucial na economia, através da competitividade produtiva, porque isto a retira da mera "superestrutura", geralmente perdida em promessas retóricas, mas é equívoco total reduzi-la a esta faceta. Perde-se a noção de fim, passando a vê-la como simples instrumentação tecnológica, tendo o mercado como seu fulcro básico. O papel substancial da educação, em particular da educação básica, é o confronto com a pobreza política, no caso das maiorias excluídas, precisamente porque é impossível superar a pobreza sem o pobre. Ou seja, é impossível realizar um confronto adequado com a pobreza se o pobre não conseguir saber criticamente que é pobre, e principalmente que é feito e mantido pobre. A pobreza mais drástica que pode existir é aquela do pobre que sequer consegue saber que é pobre. A este resta a ajuda dos outros, o paternalismo do Estado, os gestos politiqueiros, as cestas básicas, as rendas mínimas e todos os restos possíveis de uma sociedade profundamente desigual. (DEMO, 1999a, p. 05)

Novamente Demo nos lembra que o sujeito capaz de realizar as mudanças necessárias é o que se encontra atualmente em situação de pobreza; justamente por isso, a educação pode exercer um papel único, de extrema relevância para a superação dessa situação. No entanto, esta superação apenas se torna possível se aqueles que se encontram empobrecidos tiverem acesso à educação e esta possa garantir-lhes a oportunidade de reconhecer sua situação de forma crítica.

Para o autor, apenas a criticidade poderá fazer com que os empobrecidos não aceitem apenas soluções emergenciais, traduzidas por políticas assistencialistas, pois estas, longe de resolver, perpetuam e agravam a atual situação de exclusão. Assim, para ele, "a contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política. Somente a longo prazo a educação tem impacto econômico". (DEMO, 2001, p. 92)

Parece-nos muito pertinente esta proposição de Demo, sobretudo porque nos auxilia a aprofundar a compreensão sobre alfabetização e educação de adultos em Moçambique: na leitura do PARPA, percebemos de forma implícita a tarefa que caberia à educação na redução da pobreza absoluta. Esta tarefa, apesar da

complexidade que a caracteriza, seria possível se fosse assumida de forma conjunta, no sentido de educar para a formação de pessoas capazes de elaborar propostas para as mudanças possíveis e necessárias em seu contexto.

Podemos, por simplificação, reduzir esta competência à capacidade de saber pensar e de aprender a aprender, desde que se vincule a isto a mesma capacidade de intervir. A escola deixa de ser coisa pobre para o pobre, como é comum na escola pública latino-americana, a partir do momento em que se tornar capaz de realizar uma aprendizagem adequada, de tessitura fundamentalmente político-crítica, com qualidade formal e política, tendo em vista sua cidadania, em primeiro lugar, e sua inserção no mercado, em segundo lugar. A curto prazo o impacto da educação básica na economia é praticamente imperceptível, até porque, com o tempo, a escolaridade obrigatória será vista como mero pressuposto. O sentido propedêutico da educação básica será sua maior virtude, para preparar cidadãos que possam contribuir crítica e criativamente para o futuro da sociedade, no sentido de poderem lutar por algo similar ao "desenvolvimento humano". (DEMO, 1999a, p. 05)

Estas contribuições de Demo (1999a) nos permitem afirmar que este autor supera a afirmação de Haddad, a qual apresentamos no início deste capítulo: “Não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres” (Folha de São Paulo, 08/09/1989, in: KLEIMAN, 1995, p. 249). Esta frase nos auxilia na percepção da historicidade da situação de pobreza e é ponto de partida para um trabalho educativo coerente com a superação desta situação. No entanto, a proposição de Demo vai muito além da percepção da construção histórica que permitiu a situação de pobreza. O autor nos propõe que a educação assuma um papel efetivo na necessária superação desta realidade.

Nossa opção, em destacar o papel da educação com base nas proposições desse sociólogo, mesmo nos sentindo de alguma forma cometendo certa injustiça com outros autores que também vinculam educação e política, especialmente Paulo

Freire, deve-se a nosso reconhecimento de que Demo é o mesmo autor que afirma o papel político estratégico que a educação pode assumir na alteração da situação de pobreza.

Além disso, parece relevante salientar que concordamos com toda a crítica que Demo faz às políticas assistencialistas e intervencionistas do FMI, Banco Mundial e ONU e à afirmação de que tais organismos internacionais impõem políticas próprias que muitas vezes apenas perpetuam a mesma situação e fortalecem os próprios organismos e a comunidade doadora internacional, desconsiderando a especificidade do país.

Assim, diferentemente de muitos autores, Demo apresenta uma proposta clara em que a educação vinculada a outros setores da sociedade promove o desenvolvimento humano, o qual, ao distinguir-se do crescimento econômico, teria a tarefa de promover cidadania, no sentido de permitir que as pessoas excluídas economicamente possam adquirir condições de propor alternativas para sua própria inserção social.

Nesta proposta, que consideramos ousada, mas possível de ser concretizada, o autor considera que a educação pode assumir o papel estratégico de combate à pobreza, desde que esteja articulada às propostas de desenvolvimento humano. Dessa forma, será possível aos educadores e aos técnicos que respondem pela implementação das políticas educacionais, assumir a politicidade intrínseca ao ato educativo, pois apenas esta educação que se reconhece política poderá exercer importante papel que impulse a superação da situação de pobreza, ao encarregar-se da formação para a cidadania, pois apenas esta pode contribuir efetivamente para a redução da pobreza absoluta.

Neste capítulo, além de problematizar a relação entre alfabetização e redução da pobreza absoluta, recorreremos a autores que nos apresentam alternativas. Assim, buscamos explicitar, por meio desses autores, que tipo de proposta educacional poderia afirmar a complexa relação entre analfabetismo e pobreza, ou entre educação e desenvolvimento.

Vimos que, apesar dos desafios, é possível que a educação contribua para a redução da situação de pobreza. No entanto, as possibilidades não poderão vir de setores ou agentes que não vivenciam e, portanto, não compreendem esta situação. Ao contrário, qualquer proposta, para ser efetiva, deverá ser elaborada por aqueles que vivem a situação de pobreza e, portanto, possuem condições de refletir e propor alternativas para o que vivenciam. A educação pode ter importante papel para que as pessoas possam refletir sobre esta realidade e adquiram condições de elaborar coletivamente propostas necessárias para a superação da situação de pobreza. Neste caso, a educação deve impulsionar o desenvolvimento humano a partir da articulação com outras políticas sociais.

Em Moçambique, apesar da dependência do país em relação aos doadores internacionais, a população possui uma tradição de participação. Esta característica somada ao crescente aumento no acesso da população à escola, especialmente quando comparamos esta década a décadas anteriores, faz-nos perceber o sentido da afirmação de que a alfabetização reduz a pobreza absoluta. Mesmo assim, consideramos que há necessidade urgente de tornar muito clara a concepção de educação que alicerça tal afirmação e de que esta seja assumida por todos e especialmente por professores e alunos de Moçambique.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais que encontrar respostas, este trabalho nos permite refletir sobre a complexidade da questão educacional. Neste caso, de forma específica, permite-nos uma “leitura” das configurações e das possibilidades da relação entre educação de adultos, analfabetismo e pobreza em Moçambique. A partir dessa “leitura”, queremos registrar algumas de nossas conclusões provisórias.

Pela análise que realizamos, podemos afirmar que a relação entre analfabetismo e pobreza em Moçambique necessita ser compreendida sob o ponto de vista histórico. Na retrospectiva realizada no primeiro capítulo, percebemos a relevância de reconhecermos a história do país para compreendermos como se constituiu a situação de analfabetismo e pobreza e como esta questão encontra-se indissociavelmente articulada aos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

A elaboração do segundo capítulo nos remeteu à reflexão sobre analfabetismo, alfabetização e educação de jovens e adultos. Para tanto, além de abordarmos estas questões de forma geral, contamos com as análises elaboradas pelos pesquisadores que se dedicam à Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique, os quais apresentam o conceito de adulto em Moçambique e uma cronologia de fatos que contribuem para nossa reflexão sobre a educação no país.

A partir dos estudos e das análises desses pesquisadores moçambicanos, pudemos compreender como a história da AEA no país é repleta de avanços e retrocessos que se constituem a partir da própria história do país. Além disso, os

autores, ao destacarem a situação da AEA, apresentam propostas para esta, subsidiadas pela experiência educativa com alunos adultos em processo de alfabetização.

No terceiro capítulo, nossos estudos foram dedicados à questão da pobreza, especialmente na problematização do conceito e nas análises sobre a pobreza em Moçambique. Assim, também abordamos a relação entre trabalho e emprego e as condições de acesso ao emprego no país. Nesses estudos, concluímos que a pobreza em Moçambique possui especificidades, pois, apesar das condições economicamente difíceis, há o acesso à terra, o que para nós é um diferencial que pode ampliar as possibilidades de acesso a melhores condições de vida.

No entanto, as determinações internacionais e a influência e interferência dos doadores internacionais dificultam a elaboração de uma proposta que considere a especificidade moçambicana. Ao depender de doações internacionais, o país torna-se refém das propostas desses doadores e perde a oportunidade de construir coletivamente um projeto próprio de nação. Em Moçambique, as determinações do FMI, do Banco Mundial e da ONU, entre outras organizações internacionais de doação, definem grande parte das políticas a serem implementadas. Neste caso, detivemo-nos às políticas referentes à área de educação, no entanto outras áreas são tão suscetíveis quanto esta, pois as doações e os empréstimos dessas organizações internacionais representam uma porcentagem extremamente alta no Produto Interno Bruto do país.

Com esta situação de dependência de organismos internacionais, muitas políticas educacionais em Moçambique não possuem continuidade e se perdem, algumas vezes, sem sequer passar por uma avaliação. Exemplo disso é a ênfase

que vem sendo dada atualmente à educação à distância, sem que se tenha sistematizado o debate sobre a formação de professores para a Educação Básica ou sobre a ampliação da oportunidade de acesso e permanência das crianças nas escolas públicas de Moçambique, o que, com o devido tempo, contribuirá para a diminuição dos índices de analfabetismo no país.

Portanto, questões como formação de professores, acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola devem ser consideradas para que seja possível a elaboração de uma proposta educativa coerente com os objetivos de desenvolvimento humano. O momento é extremamente promissor para se debater essas questões, pois o acesso à educação no país jamais foi tão grande e as possibilidades de articular educação e desenvolvimento humano nunca foram tão efetivas, visto que esta articulação está proposta no Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta – PARPA.

Nos estudos que realizamos no quarto capítulo, buscamos problematizar as limitações que são impostas a Moçambique devido à sua situação de dependência em relação aos organismos internacionais e ao mesmo tempo reconhecer que há um movimento para reverter esta situação. São incontestáveis os dados sobre a ampliação de vagas no ensino público, inclusive na alfabetização e educação de adultos. É incomparável o número de escolas atuais, fruto do aumento permanente que ocorreu após a assinatura do acordo de paz (1992), em relação a qualquer período anterior da história do país.

Dois exemplos, a nosso ver, demonstram esse movimento de mudança e o quanto os estudiosos da área educacional de Moçambique estão dispostos a construir novas propostas: um deles é a formação de alfabetizadores para a AEA em

centros específicos. Esta experiência tem demonstrado resultados muito positivos. Além disso, há a proposta de alfabetização na língua materna, para o posterior aprendizado da Língua Portuguesa – LP.

Esta questão, durante décadas, causou polêmica devido à postura governamental de adoção da LP como língua de unidade nacional e a posição dos lingüistas do país, que normalmente defendiam que cada região merecia um tratamento diferenciado, ou seja, há províncias e distritos em que a LP é uma segunda língua, e que os adultos e as crianças deveriam ser alfabetizados na língua materna para depois aprender a LP. Após inúmeros debates, atualmente há materiais didáticos elaborados e distribuídos para a alfabetização na língua materna, o que, no nosso entendimento, reafirma a capacidade dos moçambicanos de lidar com suas questões de forma crítica e propositiva, reconhecendo a sua realidade e propondo alternativas condizentes com esta.

No entanto, ainda há muito a ser feito, especialmente se a proposta educacional do país estiver coerente com a articulação proposta no PARPA e explicitada por meio da campanha de alfabetização de Adultos, lançada em outubro de 2002: “Alfabetizando reduzimos a pobreza absoluta”. Neste caso, a educação assume um papel fundamental que só poderá ser cumprido se houver uma proposta educacional coerente com este objetivo. Nesta elaboração, é relevante considerar que em Moçambique há uma tradição política de participação social, que beneficia enormemente a concepção de educação proposta por Demo (1999).

Assim, quando retomamos o eixo norteador desta tese em que questionávamos se a educação e, neste caso, se a alfabetização contribui para a

redução da pobreza absoluta, no quarto capítulo, não encontramos apenas uma resposta, mas duas respostas.

A Alfabetização e a Educação de Adultos em Moçambique pode contribuir efetivamente para a redução da pobreza absoluta. Para tanto, a educação deverá estar ancorada em claros princípios de educação para o desenvolvimento humano, conforme proposto por Demo (1999). Nesta proposta, a educação é impulsionadora do desenvolvimento e das potencialidades das comunidades, pois o educando é formado para tornar-se sujeito de sua história, capaz de refletir historicamente sobre sua situação e de elaborar coletivamente alternativas para esta.

Porém, também se faz necessário considerar que, num outro extremo, está a proposta de educação desvinculada do desenvolvimento humano, que pode contribuir simplesmente para a formação de pessoas alfabetizadas. Estas, de acordo com Freire, podem ser capazes de ler e escrever, mas são incapazes de realizar a leitura de seu próprio mundo. Caberá aos participantes do processo educacional no país a opção por uma ou por outra proposta educacional.

De nossa parte, torcemos e apostamos na elaboração de uma proposta educacional capaz de articular a educação ao desenvolvimento humano, pois assim a educação poderá contribuir não apenas para a redução da pobreza absoluta, mas também para a construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária que atenda aos anseios da maioria da população de Moçambique.

## REFERÊNCIAS

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

AVRITZER, Leonardo. **Habermas e Weber: da instrumentalização da moral aos fundamentos morais da democracia**. (p. 373-393) IN: SOUZA, Jessé (org.). *A atualidade de Max Weber*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

AWEPA, **Boletim sobre o processo de paz em Moçambique**, nº. 21, 21 de Junho de 1998. Disponível em <<http://www.mozambique.mz/awepa/awepa19/awepa19.htm>> Acesso dia 11/07/2006 16h59min.

BALEIRA, Sérgio. **Nações concorrentes: estratégias de construção de identidade**. IN: FRY, Peter (org). *Moçambique Ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

BARBIERI, Edison. **O Aumento da Pobreza na América Latina**, 2004. IN: *Agência de Pautas da Responsabilidade Social*. Disponível em <<http://www.pautasocial.com.br/artigo.asp?idArtigo=22>> Acesso dia 19/06/2005 17h03min.

BOLNICK, Bruce R. **Crescimento Econômico, Instrumento para a redução da Pobreza em Moçambique; Quadro Analítico para uma Estratégia de Crescimento**. IN: ROLIM, Cássio; FRANCO, António S.; BOLNICK, Bruce; ANDERSSON, Per-Ake. (orgs). *A Economia Moçambicana Contemporânea: Ensaios*. Maputo, Moçambique. Gabinete de Estudos, Ministério do Plano e Finanças, 2002.

CACCIA-BAVA, Emiliano de Castro e & THOMAZ, Omar Ribeiro. **Moçambique em Movimento: Dados Quantitativos**. IN: FRY, Peter (org). *Moçambique Ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

COHN, Gabriel. **Max Weber – Sociologia**. 7ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

COLAÇO, João Carlos. **Trabalho como política em Moçambique:** do período colonial ao regime socialista. IN: FRY, Peter (org). *Moçambique Ensaio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília – DF: MEC, 2001.

DEMO, Pedro. **Charme da Exclusão Social.** Campinas, SP: Autores Associados. 1998. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo nº. 61).

\_\_\_\_\_. **Combate à pobreza:** Desenvolvimento como oportunidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Educação e Conhecimento:** relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e Desenvolvimento:** Análise crítica de uma relação quase sempre fantasiosa. Joinville, SC. RASTROS – IN: *Revista virtual do Núcleo de Estudos em Comunicação*, 1999a. Disponível em: <<http://redebonja.cbj.g12.br/ielusc/necom/rastros/rastros01/rastros0106.html>> Acesso 16/10/2006 9h21min;

\_\_\_\_\_. **Educação pelo Averso:** Assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política Social, Educação e Cidadania.** Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Politicidade da Educação e/ou Aprendizagem Reconstitutiva Política.** Centro Tecnológico - Universidade Federal de Santa Catarina. Outubro de 1999b. Disponível em <[http://www.nepet.ufsc.br/Artigos/Texto/Demo\\_1099.htm](http://www.nepet.ufsc.br/Artigos/Texto/Demo_1099.htm)> Acesso 16/10/2006 8h49min.

\_\_\_\_\_. **Pobreza Política.** 6ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo v.27).

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994a.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador.** A História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994b, v1.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador.** Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993, v. 2.

FERRÃO, Virgílio. **Compreender Moçambique:** política, economia e factos básicos. Maputo, Moçambique: Editora Escolar, 2002.

FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico.** São Paulo: UNESP, 1997;

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** 9ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção O Mundo Hoje. Vol.10).

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** 16ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000b. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)

FRY, Peter (org). **Moçambique Ensaios.** Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2001.

GÓMES, Miguel Buendia. **Educação Moçambicana:** Historia de um Processo: 1962-1984. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária. Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

GUEBUZA, Armando Emílio. **Da celebração da vitória ao trabalho:** O papel de cada moçambicano no combate à pobreza. Comunicação apresentada na Festa Nacional da Vitória. Matola, 7 de Março de 2005. Disponível em: <[www.frelimo.org.mz/docs/discurso%20da%20vitoria%20matola.pdf](http://www.frelimo.org.mz/docs/discurso%20da%20vitoria%20matola.pdf)> Acesso em 30/03/2006 22h11min.

HANDA, Ashu (org). **Capital Humano e Bem-Estar Social em Moçambique**. IN: *Pobreza e Bem-Estar em Moçambique 1996-97*. Ministério do Plano e Finanças. Universidade Eduardo Mondlane. Instituto Internacional de Pesquisa em Políticas Alimentares. Dezembro 1998. Disponível em: <<http://www.ifpri.org/portug/pubs/books/part1.pdf>> Acesso em 14/11/2005 11h39min.

HANLON, Joseph. **Paz sem Benefícios**: como o FMI bloqueia a reconstrução de Moçambique. Centro de Estudos Africanos: Imprensa Universitária UEM. República de Moçambique, 1997. (Colecção Nosso Chão nº. 10).

HEDGES, David. **História de Moçambique**, Volume 2: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária. Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Novo Século**: Entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Nações e Nacionalismo** desde 1780, programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tempos interessantes**: uma vida no século XX, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

INEP/ MEC. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível no site do INEP: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 20/03/2004 12h10min.

\_\_\_\_\_. **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília, 2001. CD – ROM.

JASPERS, Karl. **Método e Visão do Mundo em Weber**. IN: COHN, Gabriel. *Sociologia: para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977, (p. 121-135);

Jornal Noticias Lusófonas. **Presidente Guebuza quer menos burocracia e mais transparência no Estado.** Maputo, Moçambique. Disponível em: <http://macua.blogs.com/moambiqueparatodos/> Acesso em 12/07/2006 16h38min.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra.** Volume I. Portugal. Publicações Europa- América, Ltda, Biblioteca Universitária 14, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da África Negra.** Volume II. Portugal. Publicações Europa- América, Ltda, Biblioteca Universitária 15, 1999.

KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

LALÁ, Anícia & OSTHEIMER, Andréa E.. **Transição e consolidação democrática em África.** Como limpar as nódoas do processo democrático? Os desafios da transição e democratização em Moçambique (1990-2003) Konrad-Adenauer-Stiftung, Moçambique, Dezembro de 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito Antropológico.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LINDEN, **Alfabetização é importante para ser alguém.** Departamento de Educação de Adultos, Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_Johanna.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_Johanna.pdf)> Acesso em 27/12/2005, 00h32min.

MACAGNO, Lorenzo. **O discurso colonial e a fabricação dos usos e costumes:** Antonio Enes e a "Geração de 95". IN: FRY, Peter (org). *Moçambique Ensaios.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MANGRASSE, Lucas. **A Ideologização do Processo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na Província de Nampula,** Moçambique, no período de 1975 a 2003: tensão entre factores políticos e culturais. Tese de Doutorado. PUC - São Paulo, Defendida em Fevereiro de 2004.

MÁRIO, Mouzinho & NANDJA, Débora. **A Alfabetização em Moçambique: Desafios da Educação Para Todos**. Faculdade de Educação. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, Moçambique. Solicitado pela Coordenação do “EFA Global Monitoring 2006” UNESCO, Paris. Disponível em: <portal.unesco.org/education/en/file\_download.php/64dc528b80a1b00f2d8d27cf21eb77ceMouzinho\_Alfabetizacao.doc> Acesso em 27 de Dezembro de 2005, 00h58min.

MATSINHE, Cristiano. **Biografias e heróis no imaginário nacionalista moçambicano**. IN: FRY, Peter (org). *Moçambique Ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MAXIMIANO, Nelson Levin Bruing. Arndt, Channing, Simler, Keneth R. **Qual foi a dinâmica dos determinantes da pobreza em Moçambique?** República de Moçambique. Ministério da Planificação e Desenvolvimento. Maputo, Março de 2005. Disponível em: <<http://www.op.gov.mz/documentos/Determinantes%20da%20Pobreza%20em%20Mocambique.pdf>> Acesso em: 04/01/2006 11h16min.

MAZULA, Brazão. **A construção da democracia em África: O Caso Moçambicano**. Maputo, Moçambique: Sociedade Editorial Ndjira, 2000.

MOÇAMBIQUE. Constituição (2004) **Constituição da República de Moçambique**: promulgada em 16 de Novembro de 2004. Organização do texto: Eduardo Joaquim Mulémbwè. Maputo, Moçambique, 2004a. Disponível em <[www.mozambique.mz/pdf/constituicao](http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao)> Acesso em 19/09/2005 às 21h22min.

MOÇAMBIQUE. Ministério do Plano e Finanças de Moçambique. **Pobreza e Bem-estar em Moçambique**: Segunda Avaliação Nacional. Gabinete de Estudos do Ministério de Plano e Finanças, Instituto Internacional de Pesquisa em Políticas Alimentares (IFPRI) Universidade de Purdue. Março de 2004b. Disponível em <<http://www.op.gov.mz/documentos/Relatorio2003.pdf>> Acesso 26/01/2006 às 17h21min.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. **Boletim de Estatísticas do Trabalho 2004**. DNPET. Centro per la cooperazione statistica internazionale, Luigi Bodio (ICSTAT). Instituto Nacional de Estatística (INE), 2005. Disponível em <<http://www.ine.gov.mz/noticias/boletimEstat2004>> Acesso em 20/03/2006 às 14h25min.

\_\_\_\_\_. Ministério do Plano e Finanças. **PARPA: Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta, 2001-2005**. IN: ROLIM, Cássio; (org.). *A Economia Moçambicana Contemporânea: Ensaios*. Maputo, Moçambique. Gabinete de Estudos, Ministério do Plano e Finanças, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**, Porto Alegre, RS: Mediação, 1996.

MOSSE, Marcelo. **Corrupção em Moçambique: Alguns elementos para debate**. Moçambique, Novembro de 2004. Disponível em: <[www.zambezia.co.mz/content/view/329/](http://www.zambezia.co.mz/content/view/329/)> Acesso em 30/03/2006, 21h32min.

MUNANGA, K. **Povo Negro**. IN: *Revista da USP*. São Paulo. Número 28 p. 56-63. Dezembro – Fevereiro de 1995.

MUSSÁ, Fátima Nordine. **Entre modernidade e tradição: a comunidade islâmica de Maputo**. IN: FRY, Peter (org). *Moçambique Ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

NANDJA, Débora. **Educação de Adultos em Moçambique: Uma Cronologia de Factos, de 1964 a 2002**. Departamento de Educação de Adultos, Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em: <[www.cereja.org.br/pdf/Revista\\_v/Revista\\_DeboraNandja.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/Revista_v/Revista_DeboraNandja.pdf)> Acesso em 27/12/2005, 00h50min.

NEWITT, Malyn. **História de Moçambique**. Portugal: Publicações Europa-América, 1997. (Biblioteca da História).

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**, São Paulo: Cortez, 1997.

PNUD (UNICEF). **Boletim Eletrônico** 8 de Julho de 2003a, Portugal. Disponível em <[www.undp.org/hdr2003](http://www.undp.org/hdr2003)> Acesso em 19/07/2005 14h07min.

\_\_\_\_\_. **Crescimento econômico e desenvolvimento humano: Progresso, obstáculos e desafios**. IN: *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano*: Maputo: SARDC 9. Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação para Todos: Estatísticas Fundamentais**, 2001a. IN: *Relatório do Milênio*. Perspectivas para o século XXI. Disponível em <<http://www.onuportugal.pt/final-educacaoparatodos.doc>> Acesso dia 19/07/2005 16h29min.

\_\_\_\_\_. **Pacto de Desenvolvimento do Milênio.** IN: *Relatório de Desenvolvimento Humano*, 2003b: Disponível em: <<http://www.onuportugal.pt/pacto.pdf>> Acesso em 19/07/2005 16h21min.

\_\_\_\_\_. **Pobreza.** IN: *Relatório do Milênio. Perspectivas para o século XXI.* 2001b. Disponível em <[http://www.runic-europe.org/portuguese/uninfo/material\\_pedagogico/Pobreza.pdf](http://www.runic-europe.org/portuguese/uninfo/material_pedagogico/Pobreza.pdf)> Acesso em 19/07/2005 16h33min.

\_\_\_\_\_. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano:** Maputo: SARDC 9. Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral, 1997.

REIS, Fábio Wanderley. **Weber e a ciência social atual**, notas sobre três temas IN: SOUZA, Jessé (org.). *A atualidade de Max Weber.* Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2000 (p. 305-318).

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.) **Educação de Jovens e Adultos:** Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. MEC e Ação Educativa. Brasília e São Paulo, 1997.

ROLIM, Cássio; FRANCO, António S.; BOLNICK, Bruce; ANDERSSON, Per-Ake. (orgs). **A Economia Moçambicana Contemporânea: Ensaio.** Maputo, Moçambique: Gabinete de Estudos, Ministério do Plano e Finanças, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da Pobreza.** Rio de Janeiro. FGV - Fundação Getúlio Vargas, 2004. Disponível em: <[http://www.schwartzman.org.br/simon/causasp\\_files/causasp1.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/causasp_files/causasp1.htm)> Acesso em 19/07/2005 13h37min.

\_\_\_\_\_. **As diversas faces da pobreza no Brasil**, 1996. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pobreza.htm>> Acesso dia 21/07/2005 23h21min.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas da Pobreza**, 1997 IN: *Revista Brasileira de Estatística*, vol. 58, n. 209. Jan/junho de 1997, pp 7-18 Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/statpob.htm>> Acesso dia 19/06/2005 17h28min.

\_\_\_\_\_. **O Impacto das Metas do Milênio**, 2005. IN: "A Reforma da ONU e a Agenda do Desenvolvimento" Centro Brasileiro de Relações Internacionais (CEBRI) Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/milenio.htm>> Acesso dia 20/07/2005 20h07min.

SERRA, Carlos (Coord.) **História de Moçambique**, Volume 1: Parte 1 Primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores, 200, 300-1885. Parte 2 Agressão Imperialista, 1886-1930. Maputo, Moçambique: Livraria Universitária. Universidade Eduardo Mondlane, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

SOIRI, Lina. **Moçambique: aprender a caminhar com uma bengala emprestada?** Ligações entre descentralização e alívio à pobreza. Disponível em: <[http://www.ecdpm.org/Web\\_ECDPM/Web/Content/Download.nsf/0/527E6F32B78CC3BEC1256CAA0052727A/\\$FILE/99-013P-Soiri\\_ff\\_.pdf#search=%22Mo%C3%A7ambique%20aprender%20a%20caminhar%20com%20%22](http://www.ecdpm.org/Web_ECDPM/Web/Content/Download.nsf/0/527E6F32B78CC3BEC1256CAA0052727A/$FILE/99-013P-Soiri_ff_.pdf#search=%22Mo%C3%A7ambique%20aprender%20a%20caminhar%20com%20%22)> Acesso em 11/07/2006 17h04min.

SOPA, Antonio. **Samora: Homem do Povo**. Maputo: Maguezo Editores, 2001.

SUGISHITA, Keyko. **Avaliação de Programas de Educação de Adultos e Não Formal em Moçambique**. Operations Evaluation Department. The World Bank, second draft, Outubro 2001. Disponível em: <<http://www1.worldbank.org/education/adultoutreach/portuguese/doc/AdultEdMozambiqueevaluation.portuguese.doc>> Acesso em 12/10/2006 18h01min.

TEMBE, Duarte. **Samora: O Destino da Memória**. Maputo, Moçambique: Sociedade Editorial Ndjira, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: vol. 47).

THOMAZ, Omar Ribeiro. **Contextos cosmopolitas: missões católicas, burocracia colonial e a formação de Moçambique (notas de uma pesquisa em andamento)** IN: FRY, Peter (org). *Moçambique Ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

UNESCO. BRASIL. **Pronunciamento: O analfabetismo: Propostas para a sua erradicação**, 2004. Disponível em <[http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/index/index\\_2004/ciee\\_analfabetismo/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/index/index_2004/ciee_analfabetismo/mostra_documento)> Acesso dia 12/07/2005, 20h31min.

VALE, Maria J. **Alfabetizando Jovens e Adultos** – Educação de Jovens e Adultos – Uma perspectiva Freireana – Instituto Paulo Freire e Programa SENAC/SP de Educação e Cidadania –1999.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963. (Biblioteca de Ciências Sociais).

\_\_\_\_\_. **Textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

WEFFORT, Francisco (Org). **Os Clássicos da Política** 1º Volume. 2º Ed. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os Clássicos da Política** 2º Volume. 2º Ed. São Paulo: Ática, 1990.

WESSELING, H. L. **Dividir para Dominar**. A Partilha da África (1880-1914). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Editora Revan, 1998.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Mapa de Moçambique**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Mo%C3%A7ambique\\_mapa.gif](http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Mo%C3%A7ambique_mapa.gif)> Acesso dia 22/03/2006, 12h15min.