

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Centro de Formação da Mulher “WUXA”

Liliana Marlene Dos Santos Zeferino

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação de Adultos

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Centro de Formação da Mulher “WUXA”

Liliana Marlene Dos Santos Zeferino

**Relatório de Estágio orientado
pela Prof. Doutora Natália Alves**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação de Adultos

2011

Dedicatória

*À minha mãe, Conceição Santos,
que com tanta dedicação e amor, iniciou a minha educação.*

Agradecimentos

A realização deste trabalho em muito se fica a dever à comunidade de Khongolote e de Villankulos das irmãs Dominicanas da Imaculada Conceição que aceitaram o meu pedido de estágio e me acolheram em sua casa. Agradeço especialmente à Ir. Lorena, à Ir. Milagros, à Ir. Elena e à Ir. Concepció, da comunidade de Khongolote. Queridas manas, que partilharam comigo a sua vida, o seu dia-a-dia, o que possuíam e eram, acompanhando-me neste projecto. Fazendo-me sentir em família na distância. O meu profundo agradecimento pela rica experiência laboral, pedagógica e pessoal que me proporcionaram e pelo contributo indispensável que me deram, para compreender a realidade que me rodeava.

Uma palavra de agradecimento à minha orientadora de estágio Professora Doutora Natália Alves, que muito me ajudou a realizar este trabalho com as suas orientações e pela disponibilidade, atenção e paciência que sempre manifestou em ouvir as minhas lembranças e relatos.

Às Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, na pessoa da Ir. Rosa Figueiredo, que tornaram esta experiência possível não só com o financiamento da viagem mas sobretudo pela força e acompanhamento que me deram durante a minha presença em Moçambique, o meu muito obrigada.

Um agradecimento especial à grande amiga Ir. Rosarinho, pela amizade, acompanhamento e capacidade de me ajudar a crescer, mostrando que o mundo é muito maior e mais bonito que aquilo que eu por vezes sou capaz de ver. Pela presença na superação das inseguranças que foram surgindo. Por me mostrar que é possível fazer diferente!

E não posso deixar de referir e agradecer todo o apoio dado por toda a minha família, amigos e todos quantos acreditaram na minha capacidade de concretizar este projecto e me ajudaram a superar os momentos de insegurança.

Finalmente, agradeço a todos os que não foram mencionados anteriormente e me acompanharam durante estes cinco anos, tornando possível esta história.

A todos o meu sincero e profundo agradecimento.

Resumo

O presente relatório é o produto final, não apenas do estágio realizado num centro de formação em Moçambique, como também de todas as actividades, interacções e diálogos estabelecidos com o povo e as comunidades locais.

Este documento encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira apresento o registo biográfico da minha presença em Moçambique onde incluo a descrição e reflexão das tarefas que desenvolvi no centro de formação e na comunidade. Na segunda apresento uma análise de temas como a história moçambicana, a corrupção, a educação e a saúde, não na tentativa de explicar a realidade que lá encontrei e vivi, mas de a compreender e assim poder transformar esta experiência em aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Moçambique, Alfabetização, Educação de adultos, Saúde e Corrupção

Abstract

The present report is the final product not only of the traineeship in a training centre in Mozambique but also of all the activities, interactions and dialogues established with the people and the local communities.

This document is structured in two parts. In the first it is presented the biographic record of my presence in Mozambique where a description of the tasks developed in the training centre and in the community is included. In the second, it is presented an analyses and a reflection on topics like the Mozambican History, the Corruption, the Education and Health, with the purpose not to explain the reality found and lived there but to understand it and thus transform the whole experience in learning and in personal and professional growth.

Key Words: Mozambique, Alphabetization, Adults Education, Health and Corruption

Índice

Resumo.....	5
Abstract.....	6
Glossário.....	8
Introdução	9
1. Registo Biográfico.....	12
2. Contexto Sociopolítico de Moçambique.....	46
3. A Corrupção em Moçambique.....	51
4. A Educação em Moçambique.....	55
4.1. A Educação de Adultos em Moçambique	60
5. A Saúde em Moçambique	70
6. O Papel Social da Mulher em Moçambique.....	75
Conclusão.....	82
Bibliografia.....	88

Glossário

AIM: Agência de Informação de Moçambique

CEDAW: Comité para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a mulher

FIDH: Federação Internacional dos Direitos Humanos

FMI: Fundo Monetário Internacional

FRELIMO: Frente de Libertação de Moçambique

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NEPAD: Nova Parceria para o Desenvolvimento de África

ODM: Objectivos de Desenvolvimento do Milénio

OMM: Organização Moçambicana da Mulher

ONG: Organização Não Governamental

ONGD: Organização Não Governamental de Desenvolvimento

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RENAMO: Resistência Nacional Moçambicana

SNE: Sistema Nacional de Educação

SNS: Sistema Nacional de Saúde

TCP: Taxa de Conclusão do Ensino Primário

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Formação de Adultos e tem como principal enfoque a apresentação não apenas do estágio realizado num centro de formação em Moçambique, como também de todas as actividades, interações e diálogos estabelecidos com o povo e as comunidades locais.

O estágio foi realizado no Centro de Formação da Mulher “WUXA”, uma instituição de formação de adultos, situado no Bairro de Khongolote, na cidade da Matola, em Moçambique. O centro pertence à comunidade religiosa das Irmãs Dominicanas da Educação da Imaculada Conceição e funcionou simultaneamente como local de intervenção/trabalho e de residência, pois situa-se dentro de um amplo terreno juntamente com a casa das Irmãs que me acolheram. Os dois espaços encontram-se fisicamente separados por uma vedação e uma porta que faz a ligação entre o centro e a zona reservada à comunidade religiosa.

O facto da minha residência se encontrar no mesmo espaço que o centro e a minha presença na instituição ser de vinte e quatro horas por dia levou a que, à semelhança das irmãs, não possuísse um horário de trabalho fixo nem tarefas pré-estabelecidas. Apesar disso, o meu trabalho no centro pode ser classificado em duas grandes áreas de intervenção: a primeira, no apoio aos projectos existentes vocacionados para o atendimento e apoio à comunidade e à população local como a distribuição de cabazes alimentares e de rações de leite a crianças desnutridas, a construção de casas e de cozinhas em caniço; a segunda, na intervenção como técnica de formação apoiando, com um conjunto de acções de formação em áreas como a informática, os métodos e técnicas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem, bem como, o apoio à logística e à organização da instituição, concretizado na criação de uma base de dados para proceder às matriculas dos formandos, no atendimento ao público na secretaria, no apoio às formadoras na realização dos trabalhos escolares¹ ou ainda no apoio à

¹ Uma das formadoras frequentava o 10º Ano de escolaridade; outra o 11º Ano de escolaridade e a monitora das explicações o 12º Ano. Quando possuíam trabalhos de pesquisa para fazer geralmente pediam ajuda para fazer a “triagem” da informação mais pertinente para o trabalho.

realização de tarefas domésticas como limpar, lavar e cozinhar. Era frequente estar no centro e ser chamada a casa, que ficava na parte reservada à comunidade ou vice-versa, pois a distância que separa um edifício do outro é de aproximadamente oitenta metros.

No momento de redacção deste documento muitas dúvidas surgiram em relação à estrutura a adoptar. Depois de alguma ponderação optei por dividi-lo em duas grandes partes. A primeira corresponde à escrita de um retrato intimista traduzido na descrição e reflexão não só das actividades desenvolvidas como também do contacto e convivência com povos de outra cultura e tradição. Este registo é, tanto quanto possível, realizado em forma de análise situacional. As situações e acontecimentos são descritas e enquadradas na vida das pessoas envolvidas, na sua história familiar e no contexto social em que se realizaram. A segunda corresponde a uma análise de alguns temas como o contexto sócio-político de Moçambique, a corrupção, a saúde, a educação e o papel social da mulher. A escolha destes temas, em detrimento de um conjunto infindável de possibilidades, não foi casual. Deveu-se ao facto de serem temas que quando cruzados com os dados empíricos podem, mais que explicar, ajudar a compreender a realidade com que me confrontei e vivi em Moçambique.

A análise do contexto sociopolítico de Moçambique ajuda a compreender o actual estado do país onde, apesar das grandes contribuições dos países doadores internacionais, a pobreza, as carências alimentares, de saúde, de educação e emprego continuam a fustigar mais de metade da população. Este quadro é agravado pelas práticas de corrupção existentes em todos os sectores sociais. Segundo Mosse (2004), o governo tem conhecimento desta prática, mas a existência de corrupção a nível político retira qualquer interesse ao governo de combater estas práticas.

Na educação, apesar da expansão que se verificou a partir de meados dos anos 90, com o fim da guerra civil, que teve consequências graves para as infra-estruturas e para o recursos humanos da educação, ainda há muito que fazer pela melhoria da qualidade do ensino. A existência de um grande número de professores com baixa formação, pouca motivação, com turmas grandes (o rácio médio de professor-aluno é de 1 para 74), sem material adequado, dá origem a uma oferta educativa reduzida e de pouca qualidade. A esta realidade juntam-se ainda os altos níveis de corrupção manifestados, por exemplo, na cobrança de propinas ilegais para concessão de notas e vagas escolares, o absentismo por parte do pessoal docente e a incapacidade do Sistema Nacional de Educação (SNE)

responder à procura do vasto número de crianças que precisam de estudar. Atente-se, por exemplo, à situação actual do sistema de Alfabetização de Jovens e Adultos que funciona, erroneamente, como um complemento de ajuda às escolas que, não tendo capacidade para acolher e responder à procura de tantos jovens e até mesmo crianças, os remete para o sistema de Alfabetização. O resultado é um sistema de educação de adultos a transbordar, à semelhança das escolas, com a agravante de que no primeiro encontramos pais e filhos a disputarem o mesmo lugar. Este cenário é agravado pela falta de coerência entre discurso, intenções e acções traduzida nas altas taxas de analfabetismo que se verifica no país.

A análise e caracterização do papel social da mulher moçambicana, deve-se ao facto de esta constituir o público-alvo do centro “WUXA”. A análise é feita a partir de dois marcos: o domínio colonial, que com a realização de um novo ordenamento político e económico “*potenciou novos papéis de género*” (Teixeira, 2009, p. 5078) e o quadro da libertação armada, onde a mulher integrou o processo de educação cívica e conquistou o direito ao voto. Apesar do trabalho de valorização e integração feminina no processo de educação cívica, a mulher não conseguiu “*lugar nas cúpulas dirigentes dos órgãos responsáveis pelo acto eleitoral*”; e mesmo adquirindo o direito de voto registou “*uma participação diminuta nos órgãos do poder*” (Campos, 2003, p. 2). Este quadro traduz-se na perpetuação da desigualdade de género a na predominância de sistemas sociais patriarcais que, numa perspectiva de constante domínio masculino, ignoram os direitos básicos da mulher impondo-lhe casamentos prematuros e forçados, reduzindo-a à procriação e ao papel de objecto de troca (*lobolo*) (Klaveren & all, 2009).

O presente documento encerra com uma conclusão onde reflecto sobre as aprendizagens fruto desta experiência a nível profissional e pessoal.

1. Registo biográfico

Se há um ano atrás alguém me dissesse que eu, por livre e espontânea vontade, elegeria um país de África para visitar ou trabalhar, de certeza que teria de pedir ajuda médica para evitar que o meu coração sucumbisse perante o ataque de riso em que mergulharia. Das duas, uma: ou não me conhecia de todo ou estava a brincar.

Na verdade, a vida missionária não constitui propriamente uma novidade para mim. Desde muito cedo que iniciei o contacto com missionários e as suas histórias fascinantes, sempre rondando o fantástico e o surreal. Contudo, nunca senti o desejo de conhecer esses povos, culturas e costumes de que ouvia falar, embora me encantasse ouvir estas narrativas, porque eram como as histórias fantásticas (embora com finais menos felizes) dos contos que eu sempre gostei de ouvir.

De repente, dou por mim a ter de escolher um local para estagiar e a iniciar a “caça” do melhor local para “trabalhar”. Procurava um local que me desse a possibilidade de integrar as dinâmicas locais, de construir um espaço de actuação meu, numa área com a qual me identificasse e me sentisse realizada.

Iniciaram-se os primeiros contactos com diversas instituições como bibliotecas, fundações e museus que permitissem a construção de projectos educativos para dinamizar e potenciar o espaço e as suas ofertas.

Ao longo deste percurso, uma das colegas de turma colocou a possibilidade de realizar estágio através de uma Congregação católica no estrangeiro e, embora essa possibilidade não se tivesse concretizado para ela, serviu para me relembrar os vários convites que já me tinham sido feitos. Naquele momento, fui bombardeada pela lembrança dos convites que recebi por parte de algumas religiosas que conheço e se encontram em missão *ad gentes*. Recordei, particularmente, um convite que tinha recebido recentemente de uma religiosa de nacionalidade espanhola que, na viagem a caminho de Moçambique, tinha passado por Portugal, onde permaneceu connosco três meses, para se familiarizar com a língua portuguesa. Ia precisamente integrar a comunidade de Irmãs que criou e dinamiza o Centro “WUXA”. A par destas lembranças surgiram as interrogações da orientadora e dos colegas: tu vives com as irmãs, não terias essa possibilidade?

Como referi, anteriormente, a hipótese de ir para África nunca se tinha colocado pois, inconscientemente, sentia que trabalhar em África era uma tarefa a ser desempenhada só por pessoas de alguma maneira muito especiais. E eu não me enquadrava de modo algum nesse grupo, porque me sentia a mais vulgar das pessoas.

O contacto com esta missionária que seguia para Khongolote, para trabalhar no Centro “WUXA”, fez-me começar a entender o trabalho em África e o sentido da própria missão de forma diferente. O seu testemunho de vida ajudou-me a compreender que não se trata de um trabalho reservado a super-heróis nem a pessoas deveras especiais. Trata-se de algo que qualquer um de nós, com a devida motivação, predisposição e abertura, pode fazer.

Iniciei então os contactos com a Comunidade das Irmãs Dominicanas da Imaculada Conceição, a viver em Khongolote – Moçambique que, desde o primeiro momento, se mostrou extremamente acolhedora e disponível para me receber.

Num caminho paralelo a todos os contactos e preparativos, intensificando-se à medida que se aproximava e se estabeleciam mais os vínculos com Moçambique, viveu sempre em mim um grande receio pelo desconhecido com que me estava a envolver. Era uma cultura diferente, pessoas diferentes, trabalhos diferentes, climas diferentes, tudo era diferente! Quando a determinada altura comecei a sentir demasiado a presença desse medo, e cheguei a recear que me fizesse recuar e abandonar tudo o que tinha preparado até esse momento, decidi partilhar com os que me rodeavam esta experiência, que estava até então no “segredo dos deuses”. A partir desse momento, passei a falar abertamente, com as pessoas que me rodeavam e acompanhavam, de todos os planos, decisões e dúvidas que surgiam e preocupavam. Esta partilha não era obviamente feita de monólogos mas sim de diálogos e como tal, em cada partilha realizada tinha como feedback um conjunto de questões que me eram levantadas pelo meu interlocutor e que vinham enriquecer o meu processo de preparação para esta experiência.

No fundo, percebi que, enquanto não partilhasse abertamente este projecto, que tinha mais de intenção que de concretização, não era capaz de lutar por ele. Não era capaz de lutar verdadeiramente para ultrapassar alguns dos obstáculos que iam surgindo. Partilhar foi a forma que encontrei de exteriorizar o meu compromisso real e verdadeiro para realizar esta aventura que se traduziu depois na superação das dificuldades e receios encontrados.

Nenhum dos medos, receios, expectativas e/ou sonhos que criei em relação a Moçambique me preparam para a realidade que encontrei ao chegar ao aeroporto Internacional de Maputo.

Acho que ainda não consigo encontrar as palavras certas para descrever aquele encontro com a diferença.

Na verdade, viajar não é propriamente uma novidade para mim pois estudo em Portugal continental, mas sou natural da Ilha da Madeira. Contudo, as viagens até casa são feitas através de voos nacionais que não obrigam a nenhuma burocracia para poder entrar no aeroporto e, posteriormente, no país.

Após a saída do avião, fomos encaminhados para um terminal com um posto de controlo, onde tínhamos de apresentar uns impressos preenchidos com informações como: motivo da estadia; endereço da casa onde ficaria alojado; grau de parentesco das pessoas com quem iria residir.

Esta foi a minha primeira grande dificuldade em Moçambique. Primeiro, os impressos encontravam-se num expositor logo à entrada do terminal, mas como não havia qualquer indicação de que os deveríamos levar, eu passei ao lado pensando que eram folhetos publicitários. Ao chegar ao posto de controlo, uma das passageiras que viajava no mesmo avião encontrava-se a preencher uns papéis e vendo-me aproximar disse-me que, se já tinha os meus impressos preenchidos, podia passar. Descobri assim, que era necessário preencher uns impressos para poder passar no posto de controlo.

Depois de conseguir os impressos, veio uma nova dificuldade: o que responder àquelas questões?

Motivo de Estadia? Opções de resposta: trabalho, turismo.

Um estágio não se enquadra em nenhuma destas opções, mas considerei que, das duas opções, tinha mais probabilidades de me enquadrar na primeira, porque fazer turismo não era decididamente a razão que me tinha levado a Moçambique...Embora seja uma terra digna de se fazer uma viagem dedicada exclusivamente a isso. Tem uma beleza natural encantadora. Tão selvagem e ao mesmo tempo tão delicada! O contraste dos vários tons de verde nas árvores e o azul indescritível dos mares e rios com o seu serpentear umas vezes preguiçoso, outras, apressado como que desejoso de alcançar

algo ou alguém, ora tropeçando nas rochas ora nas suas próprias margens... fazem-me pensar que aquela força é a mesma que define e caracteriza o povo moçambicano. Um povo que sabe o que é encontrar e ter obstáculos e provações, mas que à semelhança dos rios e com uma sabedoria muito própria, que não é a das grandes teorias científicas ou filosóficas mas a da sabedoria da vida, da experiência, da pobreza e da exclusão, sabe que é mais fácil contornar as pedras e seguir o seu curso.

Mas deixei-me levar pelo encanto da selva e do povo moçambicano...

Voltando a uma outra questão presente nos impressos: Endereço da casa onde vai ficar alojado? Pergunto-me hoje, como é possível fazerem uma questão destas sabendo que, na maior parte do país, as ruas não têm nome. As pessoas guiam-se pela própria natureza...perguntamos a alguém como chegar à aldeia mais próxima e responde-nos: *A senhora anda sempre até encontrar uma grande mafurreira², depois vê um caminho para a direita, conta cinco árvores e um rio e entra num caminho bem pequeno e depois anda, anda e vai ver a aldeia.* Mas quando preenchi os impressos ainda não sabia disto. Sabia apenas, que o endereço que possuía não tinha nome de rua, de avenida ou número da porta, apenas o nome do Bairro e o número da caixa postal³. Coloquei a morada que tinha, com a certeza de que me chamariam à atenção por estar incompleta, mas, no momento de entrega, ninguém disse nada. Mais tarde, percebi que a minha morada até tinha muita informação quando comparada com algumas zonas do interior onde me deslocuei em que para indicar um local dizíamos apenas o seu nome e o do local que ficava mais perto, por exemplo: fica em Muhalase para o lado de Khongolote. Se tivermos sorte, existe uma paróquia e assim podemos mais facilmente referenciar: *Muhalase junto à comunidade do Profeta Elias.* Ao princípio, pensei que este tipo de referência se fizesse apenas na oralidade para nos situarmos ou orientarmos alguém, mas mais tarde, ao dirigir-me à companhia da Electricidade de Moçambique para reportar a falta de energia eléctrica, o que acontecia com relativa frequência, percebi que também servia para casos oficiais, pois o técnico pediu-me que lhe facultasse alguma referência mais concreta e dei então por mim a dizer: *Bairro de Khongolote junto à Paróquia de Santa Maria!*

² Mafurreira é um tipo de árvore abundante em Moçambique (Trichila Emetica)

³ Descobri mais tarde que a caixa postal ficava situada na sede dos correios, na cidade de Maputo, pois não havia entrega de correspondência ao domicílio.

Os impressos, no caso de não assinalarmos a opção "hotel", como local de estadia, perguntavam: grau de parentesco das pessoas com quem vai ficar? Como poderia designar uma comunidade da qual apenas conhecia um dos seus membros e só de passagem? Amigos e familiares eram categorias que só no regresso podiam ser assinaladas sem faltar à verdade. Sim, as pessoas daquela comunidade, que me acolheram como uma das suas, tornaram-se mais próximas e amigas do que alguns dos meus familiares biológicos, porque, em questões de amor e amizade, a biologia não tem nada a dizer.

Entidade patronal, seria uma outra opção de resposta, mas corresponderia à verdade? E se me perguntassem pelo contrato? Mas tinha de responder alguma coisa porque tinha a bagagem à minha espera. Acabei por colocar amigos. Não faltei à verdade, porque esse era o meu grande desejo: fazer de cada pessoa com quem ia viver, trabalhar e contactar, um amigo.

Preenchidos e entregues os impressos sem nenhum percalço, passei à zona da recolha de bagagem.

E aqui sim, ainda não tenho palavras para descrever o que senti ao deparar com aquela realidade. Depois da passagem do controlo, existia o que em tempos teria sido a parede de onde saiam as malas para o tapete rolante, mas em vez da parede, havia agora um grande buraco que nos permitia ver, por detrás do que ainda sobrava da parede, dois homens que tiravam as malas de uma grande caixa com rodas que eles mesmos empurravam desde a porta, onde eram deixadas pelo carro que as transportava do avião ao terminal, até junto do tapete.

As malas eram colocadas sobre o tapete, mas ao passar junto da zona onde deveria estar a parede a dividir os dois compartimentos, o da espera da bagagem e o da colocação das malas, havia um pedaço de cimento da parede partida onde as malas batiam e ficavam presas não deixando a restante bagagem que se encontrava no tapete circular. O resultado era as malas irem batendo umas nas outras e como não circulavam, porque a que tinha ficado presa impedia a passagem, ficavam todas acumuladas junto ao buraco na parede até que começavam a cair do tapete e então, e só nessa altura, um dos funcionários que estava do outro lado da parede, descia da caixa onde se encontrava a tirar a bagagem, endireitava as malas que tinham ficado presas, apanhava as que tinham caído e a circulação da bagagem, no tapete rolante, voltava então à normalidade por

mais alguns minutos. Esperei cerca de 30 minutos pela bagagem e nesse curto espaço de tempo esta cena repetiu-se três vezes.

Enquanto não saía a minha mala, fui à procura de um carro para transportar a bagagem e qual não foi o meu espanto quando um senhor alto, de fato-macaco azul-escuro, semelhante aos dos mecânicos, já a perder a cor de tão gasto, com um boné no mesmo tom, que tomei por ser um dos funcionários do aeroporto, surgiu de um canto e me disse que era ele quem levava e trazia os carrinhos. Reparei que atrás dele estavam outros tantos homens vestidos alguns com uma farda idêntica, outros com roupa normal que, à semelhança dos taxistas, esperavam chegar a sua vez de acompanhar os passageiros com o carrinho da bagagem. Ao princípio fiquei chocadíssima! Não conseguia perceber como é que um aeroporto com tão poucas condições contratava pessoal para levar a bagagem dos passageiros, mas este assombro desapareceu, ou aumentou, não sei bem, quando uma das senhoras que viajava comigo se juntou a mim para dividir o carrinho e me explicou, muito discretamente, que eram pagos. Ao saber disto quis carregar as minhas próprias malas. Era bem capaz de empurrar o carrinho da minha bagagem, mas o senhor, que já nos acompanhava bem agarrado ao carrinho, mostrou-me que aquele era o seu ganha-pão e que não seria eu que lho ia tirar. Vendo a determinação do homem a agarrar o carro e, seguindo o conselho da minha colega de viagem, percebi que as represálias de fazer valer o meu direito, de levar o carrinho com a minha própria bagagem, e não ter de pagar por isso, eram bem maiores do que lhe dar os meticais que me pedia. Tal rebeldia, poder-me-ia custar ficar com parte da minha bagagem apreendida no controlo à saída da zona de recolha da bagagem.

Recolhida a bagagem, o senhor acompanhou-nos e, para meu novo espanto, estende a mão e diz: "para fresco senhora" e, sem me dar tempo para reagir, a minha colega de viagem colocou-lhe qualquer coisa na mão que ele guardou muito apressadamente no bolso das calças, depois percebi que era o pagamento do transporte que, não sendo pago, compensamos "livremente" com dinheiro para um fresco em sinal de agradecimento pelo serviço prestado. Mas a aventura ainda não tinha acabado! O senhor, depois de ter guardado a gorjeta, dirigiu-se aos agentes da polícia que estavam no controlo das malas, que se faz já à saída para a sala de espera e regressou dizendo algo ao ouvido da minha colega. Ela voltou a tirar algo da carteira e a colocar na mão do "voluntário" do carrinho da bagagem que, olhando para mim, disse qualquer coisa, que eu não consegui perceber devido ao barulho que estava no local. Percebi, contudo, que

ela respondeu: "ela está comigo", pois as nossas malas vinham no mesmo carrinho. Ele dirigiu-se novamente aos agentes da polícia, entregou-lhes algo e fez-nos sinal para nos aproximarmos...

E assim, passamos sem que nos abrissem as malas no controlo.

O cúmulo de tudo isto é que, desde que entramos no terminal do aeroporto, encontramos grandes cartazes amarelos e azuis fixados nas paredes e pendurados do tecto a dizer: "O suborno é punido por lei"; "Se for vítima de suborno, denuncie junto das autoridades policiais"...Mas a que autoridades policiais devia eu apresentar queixa? Às que me estavam a extorquir?

Assim, aprendi que as regras e leis não servem para absolutamente nada se não existir quem trabalhe e zele pelo seu cumprimento.

Como poderia eu fazer queixa aos agentes da polícia que se encontravam no local, sobre o homem que insistia em levar o carrinho de bagagem dizendo que não era pago apenas tinha de lhe dar algumas moedas para refresco, se foram esses mesmos agentes que através do "voluntário" do carrinho da bagagem me tinham pedido dinheiro, para não abrir e apreender a minha bagagem, e a muitos dos que lá estavam? Talvez devesse ter arriscado a ficar sem algumas peças de roupa e material informático que transportava e denunciar que me estavam a pedir suborno para cumprir com a sua obrigação. Mas a que me levaria isso, se o dinheiro que dávamos era distribuído por todos para que nenhum pudesse denunciar e os restantes passageiros estavam a passar pela mesma situação que nós?

A verdade é que eu tinha cedido à corrupção!

Duas grandes razões me levaram a fazê-lo. A primeira deriva de um certo comodismo. Se, por um lado, é verdade que me indignava tudo quanto via, por outro, era mais cómodo permitir que a minha colega de viagem tratasse de tudo, pagando os subornos necessários, do que me opor e denunciar o que estava a acontecer. Era mais fácil pensar que era ela quem estava a pactuar com a corrupção e não eu, e usufruir dos benefícios que daí resultavam, como por exemplo, não ser importunada pelos agentes de autoridade nos postos de controlo.

A segunda prende-se com o medo de ver confiscados alguns dos poucos confortos e apetrechos que transportava comigo como roupa, calçado e sobretudo material informático e fotográfico. Pode parecer uma razão fútil e provavelmente é, mas naquele momento, olhando a realidade que me rodeava, era naqueles objectos que colocava grande parte da minha confiança e segurança. Era o meu elo de ligação ao conhecido, ao mundo que eu dominava. Hoje percebo que as coisas só fazem falta quando as temos. Se não as temos, não precisamos. De que servia um computador se não tinha electricidade? De que servia um telemóvel se não tinha cobertura de rede? Mas essa era uma aprendizagem que eu ainda não tinha realizado.

Hoje, lamento profundamente esta postura de pactuar e alimentar os sistemas de corrupção, ao invés de ter sido capaz de os denunciar. Mas alegro-me com este arrependimento pois demonstra que cresci interiormente e que hoje sou capaz de sair do meu comodismo para lutar por um bem comum.

Quando finalmente consegui sair e abraçar as pessoas que me esperavam ainda olhei à minha volta a ver se para isso também seria necessário pagar um "refresco" a alguém. Quanto às malas, não as larguei nem por um momento, não fosse aparecer outro "voluntário" ou agente da polícia a pedir-me dinheiro para as levar até ao carro.

A viagem até casa é algo que vou recordar para sempre!

Não por ter visto algo de extraordinário, porque eram 2h00 da manhã em ruas sem electricidade e, apesar de ir no banco da frente via apenas, e mal, com a ajuda dos faróis, o caminho que o carro ia trilhando.

Vou relembra-la, sobretudo, pelas sensações. A sensação da natureza a entrar pelas narinas. A sensação de estar a participar numa prova do Dakar, como designava uma das irmãs da comunidade, em que a minha cabeça passava mais tempo colada ao tecto do carro, do que o corpo apoiado no assento do mesmo. De tal forma, que cheguei a duvidar se teria feito algum estrago no carro. Entre as acrobacias patrocinadas pelos buracos nas estradas, que em algum momento terão tido alcatrão ou terra equitativamente batida, e os vãos esforços de me manter sentada no banco, consegui partilhar as minhas aventuras vividas alguns minutos atrás no aeroporto, certa de que iriam ficar tão abismadas quanto eu. A reacção foi ligeiramente diferente da que estava à

espera e, entre gargalhadas pelo meu espanto de *mulungo*⁴, responderam-me com outras tantas histórias semelhantes ou ainda mais caricatas, que me fizeram por momentos desejar não estar tão longe de casa.

Apesar de estarmos na época seca e de Agosto ser considerado a estação mais fresca [o país tem um clima de tipo tropical, com duas épocas distintas: a época das chuvas, de Novembro a Março, sendo Janeiro e Fevereiro os meses mais quentes e húmidos e a época seca com duração de cinco a seis meses - estação mais fresca], era uma noite de muito calor, a rondar os trinta graus celsius, marcados no termómetro lá de casa. O calor era denso, quase palpável. Abrimos as janelas do carro para poder apanhar a brisa que com a velocidade do carro se fazia sentir.

Se antes de chegar a Moçambique, me tivessem dito que a areia tem sabor e cheiro, eu diria que se tratava de um delírio ou resultado de uma insolação, mas a verdade é que tem.

À passagem do carro levantava-se uma nuvem de areia que entrava pelas janelas abertas e conseqüentemente pelas nossas bocas e narizes quando falávamos e respirávamos, criando uma forte sensação de que a areia nos entrava pelos poros e percorria os cantos mais recônditos do nosso corpo. Era uma estranha, mas deliciosa sensação de fusão com a areia que não me permitia distinguir onde acabava e começava a natureza. Era como se a areia se tornasse parte de mim e eu me transformasse em areia. Esta sensação de fusão com a natureza, acompanhou-me durante toda a minha estadia em Moçambique.

A noite estava calma e o céu estrelado mais lindo de que tenho recordação acompanhou-nos durante todo o percurso que liga o aeroporto a casa.

À medida que nos afastávamos da cidade, esta harmonia foi sendo quebrada pelo contraste abismal existente entre as construções de caniço, o material local com que são construídas as casas mais pobres, e os prédios de cimento e os condomínios fechados com sistemas de rega da relva por irrigação existentes em alguns bairros da Capital.

No primeiro dia após a minha chegada fiz questão de ir até ao centro e arranjar

⁴ *Mulungo* é um regionalismo moçambicano utilizado para designar o “homem branco”, o estrangeiro.

qualquer coisa para começar a fazer, apesar dos conselhos para ficar em casa até me habituar às diferenças horárias e climatéricas.

Mas não podia ficar parada, num local com tanta coisa por explorar. Por isso, fui até ao centro, que fica do outro lado do terreno onde reside a comunidade (os dois espaços são separados por uma rede e uma porta que faz a ligação entre eles) e manifestei o desejo de o conhecer. Uma das Irmãs disponibilizou-se para me acompanhar numa visita guiada pelas salas, para conhecer os alunos e as formadoras e para me explicar a organização da instituição.

Neste primeiro contacto com as formadoras, estas receberam-me com um sorriso, que não sendo propriamente caloroso, também não era distante.

Surpreendi-me ao constatar que as instalações do edifício de formação não diferiam muito das nossas escolas. Esperava encontrar algo mais rudimentar. O edifício que tinha à minha frente possuía salas amplas e arejadas, equipadas com mesas e cadeiras que denunciavam o grande uso que já lhes tinha sido dado, de tão desbotada que estava a cor, mas em muito boas condições. Arquitectónicamente, estava disposto em duas alas separadas por um jardim. Numa das alas encontravam-se as casas de banho, as duas salas reservadas ao ensino de corte e costura e a secretaria. Na outra encontrava-se a biblioteca (onde decorrem as explicações para as crianças do 1ºCiclo e as aulas de informática) e as três salas destinadas aos Cursos de Formação e Alfabetização de Jovens e Adultos. Em frente a esta, existia um grande campo de desporto, com uma baliza em cada extremo e ao meio do campo dois ferros que serviam para segurar a rede de voleibol. No lado contrário, em frente à ala da secretaria, existiam duas palhotas, com a base em cimento e a cobertura em caniço, pintadas em tons de laranja e ornamentadas com desenhos e padrões moçambicanos. Utilizadas geralmente para a realização das explicações aos alunos do 1ºCiclo, nos períodos de maior calor, ou para apoiar o grupo de alunos que sentiam maiores dificuldades nas classes de alfabetização⁵.

Todo o talhão encontrava-se fechado por uma parede, em cimento, de meio metro de altura. A entrada para o centro, que dividia o campo de desporto da zona das palhotas,

⁵ Os alunos que ao longo do ano não acompanhavam a classe na aquisição de conhecimentos passavam a frequentar um apoio mais individualizado dado por umas das irmãs.

estava demarcada por um carreiro de cascalho, ao contrário do restante solo que era arenoso (tal como acontece com o restante solo do bairro).

Para concretizar a construção do centro, que teve início em 2001, as irmãs contaram com o apoio de várias ONGs, nomeadamente a Manos Unidas e a Caritas Espanhola e o terreno foi cedido pelo Conselho Municipal da Cidade da Matola, a pedido da comunidade católica do Bairro de Khongolote.

As irmãs procuraram, desde o primeiro momento, integrar-se na cultura local e, por isso, designaram o centro de “Centro de Formação da Mulher “WUXA””, que significa amanhecer, em língua ronga (língua local). O objectivo deste projecto é a formação e a promoção da mulher sem, no entanto, excluir o género masculino. Segundo as irmãs, esta escolha deveu-se ao alto nível de analfabetismo das mulheres (69 % em 2002) que têm a seu cargo a responsabilidade da educação das crianças e da economia familiar.

Em relação à oferta educativa o centro possui a Alfabetização com seis turmas de 1º, 2º e 3º Ano, três de manhã e três de tarde. O número de formandas/os era de 151 elementos, sendo que 91 frequentavam o 1º Ano; 29, o 2º Ano e 31, o 3º Ano da alfabetização, a grande maioria do sexo feminino (estranhei um pouco ao ver a constituição das turmas pois existiam mais adolescentes que propriamente jovens e adultos).

Visitei também, os cursos de Costura que se realizavam quatro vezes por semana⁶. O primeiro era frequentado por 84 alunas mulheres, distribuídas em quatro turmas, duas de manhã e duas de tarde. O ambiente das salas de costura era agradavelmente familiar com grande parte das senhoras, sentadas ou de pé, a *nenecar*⁷. Assim, com os bebés às costas, levantavam-se e esticavam-se para tirar medidas, inclinavam-se para riscar os panos, sentavam-se para tirar apontamentos sem que o bebé desse sinais de se incomodar. Acompanhava todos os movimentos da mãe, muito sossegado e com os olhinhos a brilhar, como que se soubesse que não a podia incomodar pois aquele tempo era pouco e precioso para tanto pormenor a aprender.

⁶ A quinta-feira é reservada para os cursos de bordado à máquina.

⁷ *Nenecar* é transportar o bebé às costas, preso por uma capulana.

O curso de Bordado à Máquina não foi possível visitar nesse dia porque só se realizava às quintas-feiras. Este curso possuía duas turmas, mas com menos alunas, devido ao número de máquinas existente.

O centro oferece ainda cursos de Informática e Explicações. O curso de Informática, também não foi possível visitar nesse dia porque só funcionava durante três meses por ano e geralmente acontecia nos últimos meses do ano lectivo, por isso ainda não estava a decorrer. O curso era dirigido a qualquer habitante do bairro e arredores e possuía vagas para 20 alunos no máximo.

As explicações destinavam-se às crianças do 1ºCiclo do bairro. Eram frequentadas por cerca de 70 alunos e funcionavam de manhã, para os alunos que tinham aulas de tarde, e de tarde, para os alunos que tinham aulas de manhã. A pequena biblioteca, equipada com oito computadores, tinha sido inicialmente pensada para apoiar os alfabetizados e seus filhos, mas estava a ser utilizada sobretudo para as Explicações, pelos alunos universitários do bairro, que vinham fazer pesquisa e pelas formadoras que ainda se encontravam a estudar. O ambiente das explicações surpreendeu-me pelo silêncio que reinava na sala. Eram cerca de 16 crianças que estavam naquela sala, imperturbavelmente concentradas nas suas tarefas. Durante o momento de apresentação aos monitores, apenas cinco crianças levantaram a cabeça e deram sinais de terem reparado na nossa presença. Os monitores mostraram-se mais próximos e informais que as formadoras da alfabetização e da costura, interessando-se e fazendo perguntas sobre o meu trabalho e o motivo da minha presença no centro, disponibilizando-se desde logo para colaborar se necessário.

Além destas actividades, as irmãs prestavam ajuda a 14 crianças e jovens, com bolsas de estudo para pagar as propinas⁸ e material escolar.

⁸ Estas propinas correspondem, por exemplo, às mensalidades dos cursos tecnológicos frequentados pelos jovens que não conseguem lugar na universidades e das crianças, órfãos ou abandonadas, que são encaminhadas para lares de acolhimento, geralmente casas sociais orientadas por comunidades religiosas. Uma vez, que não existe uma ajuda por parte do Estado a estas Instituições de acolhimento, as Irmãs assumem o pagamento das despesas das crianças que encaminham para lá. Aos jovens adultos, estudantes dos cursos tecnológicos, o Centro coloca como condição para receber a bolsa de estudos a realização de um serviço no Centro, que pode consistir em dar explicações aos mais novos, varrer os quintais, podar as árvores...

Concretizando o objectivo de colocar as potencialidades do centro ao serviço da comunidade, de modo a constituir efectivamente um motor de desenvolvimento daquela comunidade, as irmãs estabeleceram preços meramente simbólicos e acessíveis à grande maioria da população local. O curso de Costura custava 150.000 Mt (\pm 3.50 €) por ano, o de alfabetização 30.000 Mt (\pm 0.70 €) por ano e as explicações custavam 50.000 Mt (\pm 1.20 €) também por ano. O curso de Informática custava 500.000 Mt (\pm 12 €) e tinha a duração de três meses.

A nível de recursos humanos, o Centro contava com duas formadoras para os Cursos de Costura e Bordado à Máquina, três formadoras para a Alfabetização, dois monitores escolares para as Explicações, um professor de Informática e uma estagiária do curso de assistente social.

No final da visita, que não demorou mais de trinta minutos, permaneci no escritório a fim de me familiarizar com a rotina do Centro. E numa fracção de segundo todo o pátio, entre as duas alas, se encheu de jovens, crianças, adultos, professores e monitores a cantar e a dançar. Era hora do intervalo da manhã. Os meus olhos não podiam acreditar que aquela gente que agora cantava e dançava com tanta alegria e vida, eram as mesmas que minutos antes me tinham recebido tão formalmente. Não tinham nenhum instrumento para além do próprio corpo e das vozes, mas cantavam e construíam ritmos fantásticos com a coordenação dos pés e das mãos que aliados às vozes envergonhariam muitas companhias de bailado. Convidaram-me para dançar, mas os meus pés não possuíam a mesma inquietude nem o meu corpo a mesma leveza.

O dia-a-dia em Moçambique, não possuía nenhuma estrutura previamente estipulada. A rotina da comunidade era flexível e desenvolvia-se em função do horário de funcionamento do Centro e dos compromissos marcados.

O dia começava bem cedo, pelas cinco e meia da manhã, com a oração de Laudes⁹, na capela da casa. Para mim, era naturalmente facultativa, contudo, fiz sempre questão de participar neste momento tão íntimo e importante para a comunidade. Era, por um lado,

⁹ Laudes são parte das orações e leituras, no conjunto denominadas breviário, que os sacerdotes e religiosos(as) católicos costumam recitar diariamente, pela manhã.

uma forma de me integrar e fortalecer os laços de ligação com as pessoas com quem vivia e trabalhava e, por outro, porque o reunirmos, antes de começar o dia, para pedir força e coragem para os trabalhos que cada uma de nós ia realizar, transmitia-me uma paz e serenidade muito grande. Colocava-me em comunhão não só com aquela comunidade com quem vivia, mas com todo o povo moçambicano e todas as comunidades e organizações que trabalhavam para a sua promoção.

E antes de continuar, permitam-me descrever-vos este espaço que tanto me encantava. Tratava-se de uma pequena palhota redonda com uma porta e duas janelas. A metade superior da porta possui uma rede mosquiteira de forma a deixar entrar a luz mas não os mosquitos, o que, mesmo antes de entrar, permitia-nos ver de frente, incrustada na parede, uma cruz quase da altura da própria palhota feita de material transparente que, quando nascia o sol, víamos ser cruzada pelos primeiros raios de sol. Era uma visão única! Ao fim de cinco meses em Moçambique, continuava deslumbrada ao contemplar aquele cenário. Da cruz víamos surgir os primeiros raios de sol, que anunciavam a chegada do novo dia. Uma analogia se estabelecia de forma quase inata: da cruz, símbolo de todos os crucificados da história, pela injustiça, pelo abandono, pela discriminação, nascia a vida, a luz. É a história daquele povo! Da dor, do sofrimento, do esforço de cada dia nasce a vida, nasce a superação das dificuldades, nasce a possibilidade de viver mais um dia.

À oração da manhã, seguia-se o pequeno-almoço e às 7h00, a abertura do Centro. A manhã passava-se ou em actividades no Centro ou pelas aldeias a visitar as famílias. Geralmente alternávamos: se de manhã fazíamos saídas pelas famílias, à tarde estávamos no Centro e vice-versa. Entre as 12h00/12h30 e as 13h00 almoçávamos em comunidade. Se, por acaso, algum membro da comunidade se atrasasse nas actividades fora de casa geralmente esperávamos para poder tomar a refeição todas juntas. O tempo livre até as 14h00 era ocupado de várias formas: a ler, a preparar alguma actividade ou nos dias de muito calor, a descansar. Às 14h00 abríamos o Centro e recomeçava o apoio às actividades. O meu trabalho era extremamente diversificado e consistia em fazer tudo o que era necessário e possível. Assim, tanto podia estar a atender na secretaria, como a

apoiar as formadoras a realizar os trabalhos da escola¹⁰, a distribuir o leite às mães das crianças desnutridas, a preparar cabazes alimentares para depois serem distribuídos pelas famílias, a preparar e dar formação ou ainda a confeccionar uma refeição para toda a comunidade.

A partir do segundo mês, com o início dos cursos de informática, passei a ter um horário um pouco mais estruturado. Funcionou no turno da manhã às 2^afeiras, das 9h30-10h00; às 3^a feiras, das 10h00-12h00 e às 4^afeiras, das 10h00-11h00 e no turno da tarde das 18h00-19h30.

Aos fins-de-semana, a rotina era ditada pelas actividades da pastoral. Levantávamo-nos por volta das seis e meia da manhã para, após rezar a oração de Laudes, tomar o pequeno-almoço e dar início às actividades do dia. Geralmente dividíamo-nos: umas saíam para a missão e outras asseguravam os serviços da casa. O grupo que ia para a missão juntava alguns jovens da paróquia e saía a visitar os idosos e os doentes para distribuir medicação, fazer acompanhamento de alguma ferida ou doença, ajudar na limpeza das casas e ir buscar água. As que ficavam em casa asseguravam tarefas como a limpeza da casa, a lavagem da roupa, o passar a ferro e o cozinhar. Reuníamo-nos todas para almoçar e a seguir ao almoço era geralmente um tempo livre.

No Domingo, o dia começava com o pequeno-almoço às 7h00, seguido de Missa das 8h00 às 10h30. Eram celebrações muito longas, mas extremamente bonitas. Toda a assembleia participava nos cânticos e nas danças como louvor pelo que eram e tinham e pelo que desejavam ter. Como não havia padres suficientes para ir celebrar a todas as aldeias, uma das irmãs ficava responsável por ir fazer a celebração da Palavra com essas comunidades católicas e distribuir a comunhão. Encantava-me acompanhar esta irmã porque geralmente eram comunidades que não possuíam edifício para celebrar e então fazíamo-lo debaixo de uma árvore. A ausência das ornamentações e da imponência dos grandes edifícios fazia-me sentir mais perto de Deus porque o encontrava nas folhas das árvores que nos abrigavam do calor e na terra que produzia os alimentos para

¹⁰ Uma das formadoras frequentava o 10^o Ano de escolaridade; outra o 11^o Ano de escolaridade e a monitora das explicações o 12^o Ano.

sobreviver. Ao Domingo de tarde, se não houvesse actividades com o grupo de jovens¹¹, saíamos para passear.

Às 19h30 era hora de jantar e, no caso de haver luz, podíamos dar ao luxo de ver um pouco de televisão, se não, era hora de ir para a cama. No caso de o sono insistir em não aparecer, pelo muito calor, pelas melgas ou por qualquer outra razão havia ainda a possibilidade de dar manivela à lanterna de bolso e tentar ler um pouco.

Conhecido o centro e as pessoas que lá trabalhavam, era hora de colocar mãos ao trabalho e procurar algo para fazer. Reparei, nos dias em que estive a atender na secretaria, que não existia uma lista organizada com as inscrições dos formandos e respectivos dados pessoais. O que existia era um velho caderno onde se apontava alguns dados pessoais no acto de inscrição, mas sem qualquer critério. Procurar uma inscrição ou uma informação de um formando, naquele caderno, era uma tarefa digna de um especialista em investigação pois, entre as inscrições dos alunos que tinham entretanto desistido e as que já não era possível ler porque a tinta da esferográfica tinha desaparecido, conseguíamos encontrar, muito optimisticamente, metade das inscrições correctas.

Propus então a construção de uma base de dados informática para proceder às matriculas dos formandos com as respectivas informações pessoais dos alunos das várias valências oferecidas pelo centro. A concretização deste projecto desenvolveu-se em três fases, ao longo de sensivelmente dois meses. A primeira fase consistiu em definir, junto com a irmã directora, as informações a requisitar no acto de inscrição (pois até então, as informações que constavam na inscrição dependiam em parte da pessoa que a fazia) e posteriormente procedi à recolha desses dados junto dos formandos.

¹¹ Dois fins-de-semana, por mês, eram dedicados às actividades pastorais com o grupo de jovens dominicanos que entretanto se formou. Era desejo das irmãs constituir, em Moçambique, o Movimento Juvenil Dominicano (ramo da Ordem Dominicana destinado aos jovens) e, sendo eu a coordenadora nacional do Movimento em Portugal, pediram apoio na formação do grupo, na adaptação de alguns materiais e na construção de outros. Quando regresssei a Portugal, o Movimento já contava com um grupo de 16 jovens funcionando autonomamente e acompanhados espiritualmente por uma das irmãs. Iam dar início à construção dos seus estatutos.

Começamos por perceber, das informações registadas no caderno existente para esse fim, quais as que estavam completas e as que necessitavam de ser completadas e as que já estavam desactualizadas por saída ou desistência do formando. Concluída esta tarefa, construí uma lista com o nome dos alunos que não possuíam todas as informações anteriormente estabelecidas e, com a ajuda das formadoras, recolhi as informações em falta. O pedido de colaboração das formadoras foi feito individualmente através de uma visita por cada uma das salas de alfabetização onde expliquei o que estava a realizar e no que consistiria a sua intervenção. Teriam de pedir que os alunos, cujo nome constasse da lista elaborada, trouxessem as informações em falta. No final, toda a matrícula tinha de conter as seguintes informações: nome completo; filiação; data de nascimento; morada e o número do documento de identificação (BI¹²/CP¹³/CN¹⁴).

As formadoras manifestaram disponibilidade para colaborar na elaboração desta tarefa. Para que as formadoras soubessem quais os dados em falta, que já tinham sido entregues, decidimos que os formandos lhes entregariam as informações pedidas e que estas, por sua vez, nos fariam chegar na semana seguinte. No entanto, ao longo da semana, alguns dos alunos tomaram a liberdade de, à medida que iam passando na secretaria, deixar os documentos e dados pessoais pedidos.

Na semana seguinte, data agendada para recolher as informações pedidas, voltei a passar por cada uma das salas, no entanto, ainda havia em algumas turmas informações em falta. Recolhemos os dados que as formadoras já possuíam e pedimos que fizessem chegar os restantes à secretaria o que não seria difícil pois tinham de lá ir, obrigatoriamente, assinar a folha de serviço quando chegavam.

Iniciou-se assim, a segunda fase da actividade, que consistiu na construção da base de dados informática e na introdução dos dados pessoais de cada aluno do centro.

Para realizar esta tarefa utilizei um Programa do Microsoft Office 2007 já existente nos computadores do centro – O Microsoft Office Data Base 2007.

¹² Bilhete de Identidade

¹³ Cédula Postal

¹⁴ Cartão de Nascimento

A finalidade nesta altura já não era apenas ter acesso às informações pessoais dos formandos, mas também podê-las consultar com diversas finalidades. Consultar, por exemplo, os alunos por turmas para construir as folhas de presença mensais. O Programa passou então a ter de responder a um novo e vasto conjunto de necessidades. Era agora necessário construir uma base de dados que permitisse posteriormente realizar consultas segundo os interesses do pesquisador. O que foi possível através de um conjunto de filtros.

Foi assim construída, uma base de dados com uma apresentação em forma de grelha. Na vertical os dados eram apresentados por categorias (ex. Nomes; Idades; Ano; Classe; Formadora...) e na horizontal por inscrição (cada entrada correspondia à matrícula de um formando e respectivo perfil). O número total de matrículas inseridas foi de 154 e cada perfil apresentava os seguintes dados (cada dado designamos de categoria): Nome completo; Nome da Formadora; Ano e Turma de alfabetização que frequentava; Número de inscrição¹⁵; Turno, Nome do Pai; Nome da mãe, Naturalidade; Morada; Contacto Telefónico; Número de Identificação (BI ou CP ou CN) e Observações.

Introduzidos todos os dados, o programa facilitava, através de um conjunto de filtros, a pesquisa da informação, permitindo consultar os dados dos formandos através de qualquer uma das doze categorias existentes. Podia ser consultado por exemplo, por turma, facilitando o acesso aos dados de todos os formandos da turma seleccionada ou por formadora. Era ainda possível ir aprofundando a pesquisa de acordo com os resultados obtidos. Por exemplo, se fizéssemos uma pesquisa por ano, podíamos depois especificar um das turmas em concreto, e desses resultados pedir para serem organizados por ordem alfabética ou por número de aluno. A pesquisa podia assim, ser feita de forma isolada ou combinada. A base de dados permitia também consultar a ficha ou perfil de cada formando individualmente, inserindo o número de aluno que lhe tinha sido atribuído no acto de inscrição.

¹⁵ Corresponde ao número atribuído ao aluno no acto da matrícula, podendo também ser designado de número do aluno, presente nas listas feitas em papel que continuaram a ser utilizadas até o programa informático estar concluído.

Concluída a base de dados passou-se à terceira e última fase desta actividade que consistiu em ensinar às pessoas da secretaria a manusear o programa, o que incluía inserir novas inscrições, alterar ou acrescentar dados nas inscrições já existentes e consultar as informações desejadas através do sistema de filtros que visava facilitar a consulta e pesquisa de dados na base.

As irmãs a quem ensinamos a manusearem o programa, possivelmente por terem acompanhado a construção da base de dados, não manifestaram nenhuma dificuldade maior.

Mais tarde, por altura das matrículas para o ano lectivo 2011/2012, ficaram as formadoras da alfabetização e os monitores das explicações responsáveis por inserir os dados no programa informático, previamente instalado nos computadores da biblioteca. Nessa altura, foi então necessário dar-lhes algumas noções gerais sobre como manusear o programa. O acompanhamento desse trabalho foi feito pela irmã responsável que já dominava o uso da base de dados.

Só muito pontualmente foi solicitada alguma ajuda ou esclarecimento.

Nessa mesma ocasião foi-me solicitada, pela irmã responsável pela área da costura e do bordado à máquina, ajuda para construir uma base de dados destinada às matrículas dos formandos que frequentam os cursos desta área. Nesta actividade a minha intervenção foi sobretudo de acompanhamento, de esclarecimento de dúvidas e dificuldades com que a irmã se foi deparando no processo de inserção das informações na base de dados.

Concluída esta tarefa, a direcção pediu que realizasse um curso de introdução ao Word 2003, destinado inicialmente às formadoras da alfabetização e aos monitores das Explicações, de modo a que estes pudessem responder a uma regra que entraria em vigor no centro: todo o material a fotocopiar como fichas de avaliação, planos de aulas e tabelas para a atribuição das classificações, tinham de ser apresentados em formato digital. Mais tarde acabamos por incorporar, neste grupo, dois membros externos ao centro.

O público-alvo era os formadores do centro da área da alfabetização e das explicações. A sua formação decorreu, em período laboral, no turno da manhã, com uma carga horária semanal de 4h30. Logo na primeira aula, a direcção do centro, pediu para integrar, neste grupo de formadores, dois novos membros que tinham apresentado

inscrição para frequentar o curso de informática disponibilizado pela Instituição (inclui Windows XP, Word 2003, Excel 2003) mas que por incompatibilidade horária não o poderiam fazer.

Antes de colocarmos em acção a preparação do curso tivemos, juntamente com a directora do centro, uma reunião com as formadoras de modo a apresentar a proposta e a perceber os conhecimentos que já dominavam.

As formadoras mostraram-se muito receptivas a esta proposta referindo que era uma boa oportunidade para relembrar alguns conhecimentos adquiridos num curso que tinham frequentado no ano anterior, orientado por uma voluntária de nacionalidade espanhola, que trabalhou com as Irmãs no centro durante algumas semanas. Segundo as formadoras, tiveram formação básica em Word 2003, no entanto, dado que desde então não voltaram a praticar tinham receio até de “ligar o computador sozinhas”. O primeiro passo foi marcar um encontro para realizar um diagnóstico com o objectivo de verificar o grau de conhecimentos dos formadores. Neste diagnóstico foi pedido a cada formador que realizasse pequenas tarefas como ligar e desligar o computador, abrir e fechar uma pasta, criar e guardar um documento. O diagnóstico revelou que os formadores possuíam conhecimentos muito rudimentares no domínio do computador e do programa Word. Dos cinco formadores, quatro não dominavam o uso do rato, não eram capazes de ligar e desligar o computador ou de distinguir entre uma pasta e um ficheiro. Esta situação implicou construir um plano de formação para principiantes, o que permitiu a inclusão dos dois novos membros, como tinha sido pedido pela direcção.

O grupo de formação passou assim a ser de um total de 7 membros, 6 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Este último demonstrou, no diagnóstico de conhecimentos, um domínio de conhecimentos base de informática superiores aos restantes colegas, sendo capaz de realizar todas as tarefas propostas. Esta discrepância de conhecimentos foi partilhada com a direcção do centro que aconselhou a conversar com o formador em questão.

Conversamos com o membro em questão, que explicou “treinar às vezes no computador do irmão” mas que pediu para continuar a frequentar as sessões de formação porque reconhecia que “muitas coisas” já tinha esquecido.

No decorrer das sessões este formador mostrou-se extremamente integrado no grupo. Nas actividades propostas em que possuía maior à-vontade ou concluía antes dos restantes elementos apoiava os colegas que demonstravam maior dificuldade ou dedicava-se a explorar outras opções do programa. Nas sessões de reforço em que este formador já dominava o conteúdo a trabalhar eram-lhe apresentadas actividades e desafios construídos propositadamente para ele.

Como já referi anteriormente, uma das actividades oferecidas pelo centro era o curso de Informática. Contudo, a procura este ano foi maior que a capacidade de resposta do centro, que só possuía 20 vagas devido ao número de computadores existente. Dada a minha presença no centro e estando já a trabalhar numa formação nesta área, foi-me pedido que orientasse um novo curso de informática, em horário pós-laboral, das 18h00 as 19h00 para esses alunos. Neste grupo foram posteriormente integrados os dois alunos que tinham realizado o módulo de Introdução ao Word 2003 com o grupo de formadores para poderem prosseguir com o módulo de Introdução ao Excel 2003. A turma possuía cinco alunos.

Tenho de confessar, que aprendi muito com este grupo. Cada um deles era uma história de luta, persistência e sobrevivência. Com excepção de duas jovens estudantes¹⁶ de dezasseis anos, todos tinham família e filhos. Todos os três adultos estavam empregados na cidade. O único membro masculino do grupo saía diariamente de casa às quatro da manhã, para apanhar um *chapa*¹⁷ até Benfica, onde apanhava outro *chapa* para Hulene que o levasse até Xipamanine. Ao fim do dia repetia o percurso inverso e nos três meses em que frequentou o curso de Informática só conseguia chegar a casa por volta das 21h30, depois de uma longa caminhada desde o centro pois àquela hora já não havia

¹⁶ Uma das jovens veio ocupar o lugar da mãe, aluna do curso de Costura no Centro, que se tinha matriculado mas na véspera de começar o curso caiu e partiu o pulso ficando assim impossibilitada de mexer a mão e, conseqüentemente, de trabalhar no computador.

¹⁷ *Chapas* são transportes semi-colectivos explorados por privados. Esta elegante designação corresponde a um número infindável de carrinhas equipadas com 12 lugares (mas que podem chegar a levar até 20 ou mais passageiros), que cruzam as ruas e avenidas da cidade em percursos semi-definidos. O modo de funcionamento destas carrinhas é incrivelmente simples. Elas param para recolher ou largar passageiros em qualquer sítio e o preço, independentemente do percurso percorrido, é de 5.000 Meticais (± 20 cêntimos).

chapa¹⁸.

Uma das senhoras que frequentava o curso, caminhava durante uma hora e meia para chegar da sua casa ao centro. E como estava todo o dia fora porque trabalhava na cidade tinha de se levantar muito cedo para deixar a comida pronta para as gémeas de dois anos e a filha mais velha de seis anos. De manhã, a filha mais velha ia à escola e levava consigo as manas gémeas de tarde voltavam, tomavam o *mata-bicho*¹⁹ e faziam as tarefas domésticas. No fim das aulas, esta senhora tinha de regressar a casa sozinha, caminhando por estradas sem iluminação, durante uma hora e meia, muitas das vezes a chover torrencialmente.

Mas isso eram pormenores que eu desconhecia quando comecei a trabalhar com esta turma. Para mim, eram apenas pessoas que, por qualquer motivo, desejavam frequentar o curso de informática.

O horário de aula deste grupo, não foi a escolha mais feliz, porque acontecia na altura em que as pessoas regressavam às suas casas e aquelas que possuíam electricidade acendiam as luzes. Como a electricidade tinha chegado ao bairro à relativamente pouco tempo a energia era ainda muito fraca e acontecia, com relativa frequência, haver apagões. Quando a sobrecarga da linha eléctrica era a razão da falta de electricidade, esta podia ser reposta ao fim de algumas horas ou no dia seguinte pela manhã. As aulas de informática decorriam no espaço da biblioteca que possuía uma ala equipada com computadores e durante o dia era usada para as explicações e para o curso de introdução ao Word 2003 dos formadores e ao final do dia era utilizada para o curso de informática, leccionado pelo outro professor.

Nos dias em que acontecia faltar a electricidade utilizávamos a energia dos acumuladores para que os computadores continuassem a funcionar e lanternas recarregáveis para substituir a luz da sala. Aconteceu um dia que, sem que ninguém previsse, desabou um grande temporal com muita chuva, ventos fortes e trovoadas e as

¹⁸ Em Moçambique, anoitece por volta das 16h00, nos dias mais curtos e das 17h30/18h00, nos dias mais compridos. Os serviços públicos e o comércio encerram pelas 16h00-16h30.

¹⁹ Mata-bicho: Equivalente ao nosso pequeno-almoço, mas é tomado por volta das 11h30-12h00. Geralmente inclui café ou chá (depende das possibilidades da família) pão com *jam* (doce/marmelada caseiro) e salada de alface/couve e tomate se for época.

Irmãs, tal como é recomendado pelas autoridades competentes para salvaguardar os equipamentos, informaram que tinham de desligar o quadro eléctrico do centro. Era já uma das últimas aulas do curso. Antes de desligar a electricidade, uma das irmãs veio até ao centro e, chamando-me à secretaria, explicou-me a situação e pediu que comunicasse o fim da aula aos alunos e encerrasse o centro. Acontece que no percurso entre a secretaria e a biblioteca deu-se um apagão geral e ficamos mesmo sem electricidade.

Quando entrei na sala deparei-me com uma cena que me mostrou e ensinou o valor de muitas regalias que tenho na vida. A sala encontrava-se às escuras mas os computadores funcionavam graças aos acumuladores e os alunos, que nesse dia não tinham as habituais lanternas, com a luz de dois telemóveis iluminavam o teclado à vez para conseguirem continuar a escrever e a fazer a actividade proposta. Foi nesse dia, depois de ter terminado a energia dos acumuladores e enquanto esperávamos a tempestade melhorar que partilharam algumas das suas histórias de luta diária. Foi realmente um grupo que me ensinou o que é o desejo de aprender, que me mostrou o verdadeiro significado das palavras determinação e empenho. Questionei-os quanto às razões que os levaram a frequentar aquele curso, alguns responderam que era para tentar arranjar um emprego melhor na cidade, outros para se comunicar com os familiares imigrados.

Ao longo das aulas, reparei que os formandos levavam muito tempo a concluir as tarefas propostas devido aos apontamento minuciosos que procuravam registar, para consulta posterior. Conversei com a turma e expliquei que, no caso de terem dúvidas durante a execução das tarefas, podiam sempre pedir para esclarecer ou voltar a explicar a tarefa pedida. Uma das alunas explicou-me, então, que como não possuía computador para praticar, tinha receio de se esquecer.

Apresentei então a situação às Irmãs e propus a construção de manuais²⁰, de Introdução ao Microsoft Word 2003 e ao Microsoft Office Excel 2003 que os formandos pudessem consultar sobretudo depois de concluída a formação.

²⁰ O Centro existiam dois manuais de Informática, um dos quais referente ao Sistema Operativo Windows 2000 e ao Microsoft Office 95 utilizado pelo professor de Informática, e um outro disponível na biblioteca sobre o Windows.

Colocou-se a grande dificuldade de disponibilizar materiais como folhas e tinta, que ainda são considerados quase objectos de luxo em diversas zonas do país.

Depois de muito estudada a situação, as irmãs concluíram que se cobrássemos pelos manuais os alunos não teriam possibilidades financeiras de os adquirir pois conheciam as pessoas em questão e a situação económica em que se encontravam bem como o esforço que muitos tinham feito para conseguir pagar a matrícula do curso. A Direcção do centro assumiu assim o custo dos manuais e disponibilizou-os gratuitamente quer aos alunos da turma da noite quer aos formadores, por considerar um investimento na sua formação e como tal uma mais valia para o centro.

Para não ser um processo demasiado dispendioso propus utilizar um papel resistente que existia no centro, em tons de marrom, utilizado para construir os moldes nas aulas de costura, para fazer as capas para os livros. O papel era cortado com o formato de uma folha A3 que, colocado na horizontal e dobrado ao meio, permitia colocar as folhas no seu interior. Para segurar as folhas dentro da capa, coloquei dois furos na vertical, do lado esquerdo das folhas, e amarrei com uma fitinha construída a partir de retalhos dos tecidos utilizados na costura. Como a construção dos manuais foi uma necessidade tardiamente detectada, só ficou concluída para o momento de entrega dos certificados.

Uma outra tarefa, desenvolvida no centro, foi a realização de um conjunto de três formações.

A proposta de realização das formações foi apresentada pela direcção do centro. Expliquei que para delinear os temas a trabalhar teria de conversar com as formadoras.

Propus, inicialmente, que esse diagnóstico de necessidades se fizesse através do preenchimento de um questionário, mas as irmãs desaconselharam, explicando que esse tipo de abordagem já tinha sido experimentado e o resultado tinha sido muito negativo pois as formadoras entregaram com muitas respostas em branco e depois de lhes comunicaram que eram de carácter obrigatório, tinham respondido com monossílabos e respostas tão vagas que não permitiam chegar a nenhuma conclusão.

Definimos então a marcação de uma reunião com as formadoras da alfabetização e a irmã directora. Inicialmente considerei que a presença da irmã na reunião seria um entrave à criação de um ambiente de partilha.

Contra todas as minhas expectativas, a presença da directora pareceu transmitir-lhes confiança e à-vontade. Compreendi depois, que me viam como alguém que estava ali para as avaliar e julgar e isso levava-as a adoptar uma postura de grande reserva comigo. No início da reunião, a irmã teve de se ausentar por alguns minutos e tentei estabelecer diálogo com as formadoras, mas sem qualquer sucesso. Comecei por colocar questões simples, para criar ambiente, como, por exemplo, “há quanto tempo trabalhavam ali” ou se “as aulas que frequentavam à noite estavam a correr bem”, mas as únicas respostas que consegui, foi um sorriso e um encolher de ombros. Isso deixou-me completamente desconcertada, porque não era capaz de interpretar aqueles comportamentos.

Mais tarde, compreendi que a minha presença significava para elas uma ameaça e dediquei-me então a desmontar essa ideia das suas cabeças. Comecei por estar presente no centro quando elas chegavam logo pela manhã, para lhes dar os bons dias. Mais tarde, quando já conseguia que fossem elas a me cumprimentar, passei a iniciar o dia com uma visita pelas salas com o pretexto de lhes desejar um bom dia, pois não as tinha visto chegar. Ao princípio ficaram muito apreensivas com a minha presença depois compreenderam que não havia realmente outra razão que não cumprimentá-las e se havia algum dia, que por qualquer razão não as visitava eram elas que me vinham cobrar. Percebi que tinha vencido aquela barreira, quando uma das formadoras veio ter comigo e pediu que lhe explicasse o sentido de uma pergunta de interpretação de um texto que lhes tinha sido dado na escola, para responder em casa.

Reunimos novamente com as formadoras e dessa vez mostraram-se ligeiramente mais à-vontade. Delineamos três temas a desenvolver: A Afectividade e a Aprendizagem, com especial enfoque na importância da relação professor–aluno no processo de aprendizagem; O Processo Ensino-Aprendizagem, abordando o papel do professor no processo de ensino de modo a facilitar a aprendizagem do aluno e a utilização de Métodos e Técnicas Pedagógicas, como forma de dinamizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Estes temas foram depois discutidos com as formadoras numa conversa informal (sentadas nos degraus do centro durante um intervalo da manhã). Consegui que me ajudassem a concretizar o que abordar em cada um dos temas delineados.

Esta formação, foi inicialmente pensada, apenas para as formadoras da alfabetização e os monitores das explicações do centro mas, à semelhança do que aconteceu com o curso de informática, foi aberto a novos participantes internos e externos. Acabamos por incluir as formadoras da costura e os explicadores, educadores de infância e formadores de alfabetização de um centro vizinho - Centro Nutricional de Muhalaze.

A acção de formação decorreu no centro de 24-26 de Dezembro com a duração de 2 horas diárias. Participaram 14 formadores, sendo 11 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A constituição em género, quer no Centro “WUXA”, quer no Centro Nutricional, contrariavam as estatísticas nacionais, sobre a existência de um “*corpo docente maioritariamente masculino, nas escolas moçambicanas*” (Silva, 2006, p. 73).

A minha actividade não se resumia à intervenção no centro. Participava também nas actividades de apoio à comunidade como a distribuição de cabazes alimentares²¹.

Foi nestas visitas pelas aldeias e famílias que tive oportunidade de contactar com situações de extrema pobreza, sobretudo, no caso das viúvas, dos idosos e dos órfãos. As viúvas enfrentam, nestas comunidades, muitos desafios pois os parentes do falecido marido, acusam-nas de feitiçaria, agridem-nas física e psicologicamente, retiram-lhes os bens e roubam ou queimam a casa.

No caso de serem idosas, eram encaminhadas para a “comunidade de idosos”²², não sendo esse o caso, as irmãs estudavam juntamente com a assistente social do centro, a melhor forma de as ajudar. Esta ajuda dependia muito do caso em questão e podia passar por comunicar a situação ao chefe de bairro ou de quarteirão, falar com a família do defunto ou procurar outro sítio para a viúva residir.

²¹ O projecto de distribuição de cabazes alimentares é financiado pela Igreja local, através da recolha do dízimo junto dos seus fiéis e pela Caritas diocesana de Moçambique. A distribuição tinha lugar nos primeiros dias de cada mês e cada cabaz continha, habitualmente: uma barra de sabão; feijão; arroz; óleo; farinha; sal; açúcar e *maggi* (ingrediente usado no tempero das refeições). Dependendo das famílias em questão também podia conter medicamentos ou rações de leite em pó.

²² A Aventura Solidária, ONG espanhola, construiu na zona de Muhalaze (bairro vizinho de Khongolote) um conjunto de doze casas, de blocos e cimento com um quarto de dormir, casa de banho e cozinha exterior com água canalizada e uma pequena *machamba*, para alojar idosos em situações de extrema pobreza ou vítimas de violência doméstica.

Lembro-me de um caso em particular, que não estando ligado à questão da viuvez, me impressionou particularmente. Tratava-se de uma idosa paralítica e com tuberculose. Como não andava, uma das vizinhas vinha todos os dias pela manhã estender a esteira debaixo de uma árvore, no quintal, onde a senhora passava o dia. A determinada altura, a vizinha que a ajudava, comunicou às irmãs que as compras que tinham sido entregues no cabaz, tinham desaparecido. Visitamos a idosa e esta não sabia explicar o que tinha acontecido. Voltamos no dia seguinte com um novo cabaz. No mês seguinte repetiu-se a história mas, dessa vez, um dos vizinhos tinha visto um menino sair com uma saca de serapilheira às costas. Depois de identificada a criança, as irmãs foram falar com os pais. Quando lá chegaram verificaram que se tratava de uma família numerosa em que o pai tinha falecido e a mãe estava doente. O rapaz que roubava era o filho mais velho que tomava conta dos irmãos. O centro, através da assistente social, acompanhou o caso desta família apoiando com alimentos e cuidados médicos. A mim, o que mais me impressionou, foi aquela luta desesperada pela sobrevivência ou morria a idosa, com uma saúde tão frágil que já não se podia defender ou morria aquela mãe e os filhos que não tinham outro lugar onde ir buscar alimentos.

Como esta criança encontramos tantas outras a assumir responsabilidades de chefes de família²³ pois ficam órfãos e tornam-se responsáveis pelos irmãos mais novos.

Em caso de orfandade, o habitual é que as crianças fiquem ao cuidado de algum familiar, não interessa o grau de parentesco, basta que seja da família. Esta é uma tradição moçambicana geralmente respeitada. O sentido de pertença a uma família é tal que as crianças tratam por mãe todas as tias do lado materno. Para sabermos qual é a mãe biológica é necessário perguntar: "*é a mãe de barriga?*".

O que aconteceu no caso de muitos destes órfãos é que os pais, cansados da pobreza em que viviam na sua aldeia, mudaram-se para a periferia da cidade na tentativa de conseguir melhores condições de vida, de segurança e maior empregabilidade.

²³ A agência de Informação de Moçambique noticiou, no passado dia 2 de Junho de 2011, a existência de cerca de 20 mil crianças a chefiar famílias, uma situação que surge segundo a agência pelo facto de terem perdido os seus progenitores, a maioria dos quais vítimas do HIV/SIDA. *In* <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>, consultado em 15 de Agosto de 2011.

Infelizmente não foram bem-sucedidos e, como grande parte da população, acabam condenados à morte por contaminação do HIV/SIDA deixando as crianças órfãs.

Como não existe nenhuma entidade ou sistema, como a Segurança Social em Portugal, que zele pelo cuidado e interesse destas crianças, elas vêm-se obrigadas a lutar e a desenvolver estratégias para sobreviver como trabalhar, mendigar nas ruas de Maputo ou roubar. Este trabalho de avaliação, acompanhamento e se necessário reencaminhamento para internatos e instituições sociais encontra-se neste momento a cargo dos missionários e das ONG's.

A fuga das aldeias para a cidade ocorre porque a cidade oferece melhores condições de vida, sobretudo para aqueles que conseguem emprego ou que sobrevivem da venda dos fardos, das chamadas “calamidades”.

Esta actividade de compra e venda de “fardos” das “calamidades” é algo interessante dado tratar-se de uma actividade ilegal promovida pelo Governo moçambicano. As designadas “calamidades” são o fruto das muitas doações internacionais que chegam a Moçambique, para ajudar o povo. O Instituto Nacional de Gestão de Catástrofes, depois de prever, juntamente com o Instituto Nacional de Meteorologia, a dimensão das inundações para cada província do país, estima a quantidade de bens que necessitará para ajudar essa população. Concluída a estimativa, retém nos seus armazéns a quantidade de bens considerados necessários e o que sobra coloca à venda para a população comprar em forma de “fardos”. Estes são comprados não para uso próprio, porque saem muito caros, mas para serem revendidos nos mercados ou nas tendas/barracas à beira da estrada.

Em Moçambique existem mercados, como o conhecido mercado de Xipamanine, em que a grande maioria dos produtos comercializados é fruto de doações internacionais. Aqui encontramos camisas, calças, cintos, vestidos, agasalhos, sapatos, cobertores, tecidos, chapéus, toalhas, mochilas, fogareiros, ou seja um pouco de tudo o que as pessoas se lembram de doar.

Podemos perguntar: com que direito o governo vende à população algo que foi enviado para distribuir gratuitamente pela população? Se nos debruçarmos um pouco mais demoradamente a reflectir sobre este assunto conseguimos perceber que, não sendo

correcto cobrar por algo que foi doado com o intuito de ser distribuído gratuitamente, acaba por cumprir o seu objectivo: ajudar a população.

É que a separação dos conteúdos das toneladas de doações e respectivo transporte e venda criam inúmeros postos de trabalho.

Tive oportunidade de conversar com uma das senhoras que comercializava produtos das calamidades que explicou que é possível descobrir junto de informadores na alfândega quando e de onde chegam os fardos. Em quê que isto as ajuda, perguntamos nós? É que esta informação permite-lhes fazer uma triagem do que compram e realizar um bom investimento, na medida em que sabem o tipo de roupa que chega geralmente das diferentes partes do mundo. Segundo a senhora com quem conversei, o mês de Novembro era o mais lucrativo porque chegavam grandes contentores dos Estados Unidos da América com roupa novas: fins de colecções que não tinham sido vendidas ou roupas com pequenos defeitos praticamente imperceptíveis. O que a senhora e as restantes colegas de profissão faziam era poupar ao longo do ano para nesta altura poderem comprar vários fardos ao mesmo preço dos anteriores, mas que depois iam vender bem mais alto porque era roupa que nunca tinha sido usada e, algumas vezes, de marcas conceituadas como a Nike, a Reebok, a Ralph Lauren...

A dimensão deste esquema foi tal que levou instituições como a UNICEF a modificarem os seus programas de formação. A UNICEF, dada a grande adesão das mulheres à compra e venda de “fardos” encerrou a formação na área da costura e consequentemente a concessão de micro-créditos para aquisição de máquinas de costura, (trata-se de uma oferta formativa desenvolvida por várias instituições, inclusive pelo Centro “WUXA”) e passou a conceber formações na área da contabilidade e administração e a orientar os programas de micro-crédito para a compra de “fardos”.

Trata-se de um processo muito mais complexo do que possamos imaginar à partida, permitindo a inúmeras famílias viver apenas deste negócio. Em alguns casos, deixou mesmo de ser uma economia de sobrevivência e passou a haver lucro.

Apesar de ilegal, trata-se de um negócio extremamente lucrativo para o Governo Moçambicano, pois não tem qualquer despesa com a aquisição dos produtos.

Retomando a questão dos serviços prestados pelo centro à comunidade é de salientar, além dos cabazes alimentares o apoio à construção de casas e cozinhas.

Durante a minha presença em Moçambique, o centro apoiou a construção de duas casas para duas *mamãs*²⁴ que viviam em pobreza extrema. Uma das senhoras vivia com o marido e duas filhas menores (9 e 12 anos) numa casa arrendada, completamente dependente do ordenado do marido. Este abandonou-a para ir viver com outra mulher, deixando-a desamparada, sem casa ou meios para sobreviver

A senhora, que era muçulmana, apresentou a situação à sua comunidade que por estarem no mês do Ramadão em que, segundo a sua tradição, devem ajudar os mais pobres e necessitados, decidiu contribuir com algum dinheiro para que esta se mantivesse até encontrar forma de resolver a sua situação. No entanto, o estado de saúde da senhora, que se encontrava infectada com HIV/SIDA, já requeria cuidados médicos devido à desnutrição de que sofria.

Com o dinheiro angariado pela sua comunidade, dirigiu-se ao Centro “WUXA” pedir ajuda para adquirir um terreno e dar início à construção de uma pequena casa de dois quartos. Uma das irmãs acompanhou-a a escolher e comprar o talhão e a adquirir os materiais necessários. A mão-de-obra ficou a cargo de um jovem muçulmano que se ofereceu para o fazer.

Uma vez que a pequena quantia de dinheiro recolhida não foi suficiente para a conclusão da obra, fizemos vários pedidos de desconto e regateamos muito para conseguir os materiais por preços mais acessíveis.

Para economizar, optamos por utilizar uma porta existente no centro que, não sendo nova, ainda podia ser utilizada. Como necessitava de alguns arranjos dirigimo-nos a um carpinteiro local, expusemos a situação da senhora e pedimos um desconto no preço apresentado o que acabou efectivamente por acontecer depois de alguma negociação.

Também a aquisição da única janela dupla (por dentro rede mosquiteira, por fora divisões para abrir) teve de ser bem negociada e só depois de vários dias conseguimos que o carpinteiro cedesse e aceitasse a nossa proposta: utilizar as ripas de madeira que

²⁴ Mamã ou mãe significa senhora. Trata-se de um vocativo moçambicano vulgarmente utilizado como tratamento de respeito para se dirigir a uma senhora.

sobravam para construir os aros e o encaixe da janela. Os vidros e a rede mosquiteira foram financiados pelo centro.

Como todo o dinheiro proveniente da comunidade muçulmana foi investido na aquisição de blocos e cimento, o centro passou a ajudar a família com os cabazes alimentares e medicação pois a senhora era seropositiva.

Esta experiência foi das mais ricas e formativas que tive ao longo de todo o meu trabalho no centro. Aprendi que para ser parte daquela comunidade, não bastava dar boleia quando passava de carro pelas estradas poeirentas e esburacadas, era necessário descer do carro e “sujar os sapatos”, era ser capaz de ouvir um “não” como resposta e não desistir, era ter as mãos com bolhas de pegar nos sacos de cimento e alegrar-me porque significava que tinha conseguido mais algum material, era chegar àquele pequeno espaço de terra, ver o sorriso de alegria das duas crianças e encontrar sentido para todo o meu esforço. Aprendi a lutar por eles e para eles, partilhei a sua condição de sobrevivente, de quem necessita travar uma nova batalha todos os dias. E admirei-os por isso. Aprendi, que saber o valor das coisas significa respeitar o trabalho de quem as fez e, assim, conquistei o respeito nas negociações²⁵. Em Moçambique nada tem preço fixo. Nas ruas tudo é negociado. Quanto mais persistente formos na negociação, mais respeito se conquista pois só conhece o valor das coisas quem trabalha e luta por elas.

Cada pessoa com quem me cruzava era uma história de sobrevivência. Mulheres que, fazendo *neneca*, andavam quilómetros para ir buscar água e depois a transportavam, no regresso, à cabeça.

Mulheres que andavam durante horas para chegar a um centro de saúde e ter atendimento médico, na maior parte das vezes, extremamente precário. Homens que trabalhavam durante meses e depois não conseguiam vender os seus produtos (vendemos, geralmente, nas ruas de Maputo) e nem dinheiro para pagar o *chapa* de volta para casa ou para sustentar a sua própria família.

Eu sabia que a vida em Moçambique, como na África em geral, era uma questão muito

²⁵ Para poder negociar com os vendedores do mercado tive de aprender inclusive algumas palavras na língua local, o ronga.

frágil. Quase diariamente somos confrontados, pela comunicação social, com imagens de crianças desnutridas, cadavéricas, sujas, com roupas maltratadas mas nenhuma dessas imagens, por mais chocante que seja, nos prepara para o choque de ver pessoalmente uma criança nessas condições.

Nada no mundo nos prepara para o sentimento de culpa e desejo de protecção que sentimos quando pegamos, por exemplo, numa criança de um ano com apenas cinco quilos. Como descrever a necessidade de proteger aquela vida que ainda agora começou e já está a sofrer as consequências de algo que nem sabe que existe – as injustiças sociais, a distribuição extraordinariamente desigual da riqueza. Como descrever o aperto no coração ao sentir aquela vida apenas perceptível pelo conjunto de ossos envoltos nos nossos braços? Que palavras podemos usar para traduzir o sentimento de culpa e de frustração ao ver o sorriso estampado na cara de uma mãe quando deposita em nosso braços aquela pequena vida como se tivéssemos o poder de a abençoar, de lhe trazer protecção e prosperidade que no seu entendimento está reservada os homens de “cor branca”?

Como ficar indiferente ao abraço de uma criança selado pela marca da sujidade que lhe sai do nariz, na maior parte das vezes chega à boca, presente nas nossas calças ou camisola?

Ao ouvir o som do carro, as crianças corriam para a berma das estradas para nos ver passar. Logo que o carro era desligado, as crianças corriam para nos abraçar e tocar. Geralmente apresentavam-se descalças, com chinelos ou sapatos muito velhos e roupas muito gastas, denunciando que já tinham tido uma outra vida.

Mas o que mais custava ver, não era a aparência mas a magreza extrema de algumas destas crianças mesmo depois de vários meses a tomar as doses de leite que o centro oferecia²⁶.

²⁶ Estas crianças chegavam através do centro de saúde de Muhalaze, onde lhes era passada uma credencial a certificar que as crianças se encontravam muito aquém do peso devido. O Centro ajudava com a entrega mensal de duas latas de leite em pó (nos casos de desnutrição profunda eram dadas latas de leite em pó com reforço de cálcio). Esta ajuda era concedida até atingirem um peso considerado adequado, pelas enfermeiras do Centro de Saúde que acompanhavam a evolução de cada caso.

Aos poucos aquelas pequenas fontes de vida roubaram-me o coração, o pensamento, e dei por mim a virar uma ponta da minha própria camisola, ou do seu bibe para limpar um nariz com tanta sujidade capaz de albergar duas ou três moscas que encontravam ali o seu oásis.

Dei por mim a fazer um festa numa cabeça com uma *tinha*²⁷ que abrangia mais de metade da sua superfície sem receio de ser contagiada, o que acabou efectivamente por acontecer.

A segunda família a quem o centro prestou ajuda na construção de uma habitação é um caso ligeiramente semelhante ao anterior. A senhora foi descoberta por uns vizinhos em total estado de desnutrição e muito doente ao ponto de não ser capaz de se levantar da velha esteira estendida no chão, num quarto feito de caniço já em avançado estado de deterioração, com risco iminente de cair. Com ela viviam os três filhos mais novos, com idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos. As duas filhas, mais velhas estavam a cargo de outras famílias.

Uma vez que a casa se encontra geograficamente mais perto do Centro Nutricional de Muhalaze, o caso foi acompanhado pelo mesmo.

A nossa participação neste caso foi no sentido de adquirir e transportar algum material para a construção da nova casa, com dois quartos (sala e quarto), com chão e alicerces em cimento, paredes de caniço e coberta com folhas de zinco.

Com todas estas actividades, chegou o dia 15 de Dezembro de 2010 e regressei a Lisboa. Ainda hoje, não sou capaz de descrever o sentimento de perda que senti.

A sensação de deixar uma parte de mim para trás. A certeza de que não voltaria a ser a mesma pessoa que embarcou no aeroporto de Lisboa, rumo a Moçambique, na noite de 31 de Julho de 2010. Aquela cultura e realidade que ao princípio me pareceram tão assustadoramente desconhecidas eram agora uma parte de mim. Era uma troca, deixava parte de mim e trazia uma parte daquele povo.

²⁷ “Tinha” é uma doença cutânea grave e contagiosa que ataca (geralmente) o couro cabeludo. Definição segundo o Dicionário da Língua Portuguesa 2006, da Porto Editora.

Mas não era só eu que estava mudada. O aeroporto de Maputo também já não era o mesmo.

O edifício que nos recebia agora era um edifício grande, novo, com dois grandes pisos. Em ambos os pisos as fachadas frontais eram envidraçadas e as portas principais, também de vidro, possuíam sistemas de abertura automáticos.

A sensação que me inundou era completamente diferente da que senti ao entrar no antigo aeroporto, quando cheguei a Moçambique. Aqui a sensação era de limpeza, de frescura, de organização, de industrialização, de capital, de Europa. Tudo estava demasiado arranjado, as paredes brancas, as fardas dos funcionários impecavelmente passadas e vincadas - sabia a algo artificial, estranho. Era como se ao entrar dentro do aeroporto deixasse, lá muito longe, a difícil realidade moçambicana que existia mesmo ao lado do edifício.

Aqui ninguém me pediu dinheiro para “refresco”, ninguém se ofereceu para levar a mala. Os sistemas de controlo de segurança de malas e bagagens eram feitos electronicamente, ao contrário do antigo aeroporto onde tudo era revisto manualmente por um agente da polícia, eliminando situações propiciadoras de práticas de corrupção como a apreensão ilegal de objectos, malas ou bagagens (só no caso da máquina acusar alguma infracção os agentes tinham motivos para pedir a abertura da mala ou bagagem em questão).

Alegrei-me! Considerei ser um passo importante para erradicar a corrupção. Contudo, em Lisboa, quando recolhi a mala que despachei como bagagem de porão, reparei que os cadeados tinham sido forçados, um deles, a tal ponto que, não foi possível abrir com a chave, teve mesmo de ser cortado. Na verdade não são os lugares que fazem as pessoas, mas as pessoas que fazem os lugares. E ali só tinha mudado o edifício, as pessoas eram as mesmas.

2. Contexto sociopolítico de Moçambique

Antes de proceder à análise de algumas áreas sociais da sociedade moçambicana vamos contextualizar territorial, política e historicamente o país em questão.

Moçambique possui cerca de 22.894 milhões de habitantes, sendo que 10 milhões são crianças com menos de 18 anos e ocupa uma extensão territorial de aproximadamente 801.590 Km². A agricultura é a base da economia do país, onde mais de 70% da população vive em áreas rurais, dedicando-se principalmente à agricultura, silvicultura e pesca.²⁸

Em 1975, aquando da conquista da independência de Portugal, Moçambique viu partir a maior parte do capital, dos funcionários públicos, dos gestores e trabalhadores qualificados portugueses do país.

Esta situação, agravada pelo início da guerra civil (protagonizada pelo movimento de libertação FRELIMO e as forças rebeldes da RENAMO) e por um conjunto de calamidades naturais, como a seca, condicionou fortemente o desenvolvimento do país.

No primeiro relatório do Projecto Decisões para a Vida (Klaveren & all, 2009) os autores dão conta da morte de mais de um milhão de pessoas, durante a década de 80 e do deslocamento de cerca de 5 milhões das zonas rurais no interior e ainda no exterior de Moçambique, bem como da destruição de muitas das infra-estruturas do país.

Toda esta situação levou a que em 1986 se assistisse a um colapso total da economia moçambicana, levando a que no final desta década (1987-89) o governo da FRELIMO, que se encontrava no poder, assinasse um acordo com o FMI e o Banco Mundial e juntos implementaram um conjunto de reformas macroeconómicas projectadas para estabilizar a economia e reverter a situação do país (Mosse, 2006).

As melhorias começam-se a fazer sentir a partir da década de 90, onde se regista um

²⁸ Dados obtidos nos seguintes sites: <http://www.anamm.org.mz/>, em 8 de Junho de 2010; <http://www.iid.org.mz/>, em 17 de Junho de 2010; <http://data.worldbank.org/>, em 17 de Junho de 2010; <http://www.unicef.org/mozambique/pt/>, em 2 de Junho de 2010.

significativo avanço do crescimento económico num sistema de mercado livre, criando espaços para se combater, sobretudo a pobreza rural. A partir do final da década de 90, início dos anos 2000, com a assinatura do Acordo de Paz, em 1992, (que pôs fim a 16 anos de conflito armado) e a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994, fruto da Constituição de 1990, assiste-se à melhoria das condições de vida de muitos moçambicanos. Esta melhoria reflectiu-se na redução do índice de pobreza absoluta, que, em 1997, se situava nos 69,4% e desceu para 54%, em 2003, situando-se actualmente nos 55%. Apesar desta melhoria, os níveis de pobreza continuam bastante elevados, sendo de destacar as diferenças entre o campo e a cidade. Com efeito, nas áreas rurais, o índice de pobreza situa-se nos 55,3%, nas áreas urbanas ronda os 51,5%.²⁹

Este contexto, reforçado pela assistência dos doadores internacionais e a estabilidade política alcançada com as eleições multi-partidárias permitiu alcançar melhorias nas taxas de crescimento do país. Segundo o Banco Mundial (2010), entre 1990-99, Moçambique registou um crescimento do PIB a uma taxa média anual de 5,5% e de 2000-08 um crescimento do PIB a uma taxa média anual de 7.4%. O desempenho da economia continua favorável até os dias de hoje com o crescimento do PIB real em 6.3% e pela redução da inflação média anual de 10.33% em Dezembro de 2008 para 3.25% em Dezembro de 2009.³⁰

Não obstante os esforços do Governo e dos doadores ao despender esforços e recursos no desenvolvimento económico e na redução da pobreza, Moçambique continua entre os 10 países mais pobres, ocupando o 165º lugar de uma lista de 169 países no Índice de Desenvolvimento Humano, de 2010 (PNUD, 2010).

Em 2010, com um valor de USD 1.000 por ano, o PIB per capita moçambicano continuou a ser muito baixo com apenas dezassete países, dos 228 classificados, a apresentarem uma classificação inferior.

²⁹ Dados retirados do relatório anual sobre as Perspectivas Económicas na África, disponível em <http://www.africaneconomicoutlook.org/po/>, em 25 de Julho de 2011.

³⁰ Dados disponibilizados no site do INE: http://www.ine.mz/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main em 25 de Janeiro de 2010

O país continua assim a ser um dos mais pobres do mundo, com mais de metade da população (70%)³¹ a viver abaixo do limiar da pobreza. Em 2003, o nível global da desigualdade de rendimentos era dos mais baixos em África, apesar de a desigualdade urbana ser ligeiramente mais elevada do que na maior parte dos países africanos (Fox *et al* 2005 *cit* por Klaveren & all, 2009).

Segundo o Banco Mundial, a desigualdade dos rendimentos rurais está a aumentar e a elevada desigualdade urbana persiste alertando ainda para o facto de nos últimos cinco anos, o aumento do custo de vida afectar os pobres de forma desproporcionada (World Bank 2008I *cit* por Klaveren & all, 2009).

Esta persistência do subdesenvolvimento na sociedade moçambicana, não obstante os fluxos de ajuda externa, tem constituído motivo de preocupação.

Moçambique tem recebido substancial apoio da comunidade internacional, quer por via de donativos, quer por via de créditos. O grande volume da ajuda externa permitiu que o Governo aumentasse substancialmente a despesa ao longo da última década, o que contribuiu para a recuperação económica e social após o fim da guerra civil. Um relatório³² publicado pelo AfriMAP³³ e pela Open Society Initiative for Southern Africa (2009) dá conta de que o “país abriga projectos de dezenas de doadores, sendo provável que existam projectos de mais de 60 doadores bilaterais e multilaterais, incluindo as agências das Nações Unidas, e 150 organizações não governamentais internacionais em implementação no país no momento” (p. 18). Além de múltiplos doadores, o país também possui diferentes formas de ajuda, ou seja, diferentes formas de canalizar e utilizar o apoio externo.

As doações internacionais levantam dois problemas: do lado dos doadores, o grande

³¹ Estatísticas referentes a 2010 apresentadas no site da CIA:

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mz.html>

³² Documento para discussão publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa (2009), intitulado Moçambique - Democracia e Participação Política, disponível em: <http://www.afriMAP.org/>, consultado no dia 20 de Agosto de 2011.

³³ Projecto de Monitoria e Advocacia da Governação em África – Trata-se de uma iniciativa que visa a promoção da observância, pelos governos africanos, dos requisitos de boa governação estabelecidos nos tratados africanos e internacionais.

número de instituições contribui para a falta de transparência, fragmentação e dispersão dos recursos, custos operacionais, imprevisibilidade e volatilidade da ajuda, problemas de coordenação, com a duplicidade de esforços e a necessidade de uma constante prestação de contas governamental acerca dos projectos aos doadores e o uso dos já escassos recursos humanos na preparação de um grande número de relatórios (Mosse, 2004; Nipassa, 2009); do lado do Governo, a dificuldade em coordenar e harmonizar as actividades que, devido à existência de recursos não incluídos no Orçamento (off-budget), os quais são investidos por doadores em projectos sem passarem pelo Orçamento do Estado, retiram ao Estado o controle sobre tais verbas.

A AfriMAP (2009) defende, contudo, que na resolução de problemas relacionados à ajuda externa, Moçambique, juntamente com os parceiros de cooperação, tem sido *“pioneiro na implementação de alternativas para resolvê-los, muitas das quais identificadas nas declarações e planos de acção internacionais sobre o assunto, nomeadamente nas Declarações de Roma e Paris (2005) e no Plano de Acção de Accra (2008)”* (p. 19).

Respondendo à proposta de Mosse (2004), que proponha a canalização dos recursos directamente para o orçamento, muitos doadores têm enviado as suas doações para *“determinados sectores previamente definidos pelo Estado como prioritários, ao invés de identificarem as prioridades eles próprios”* (AfriMAP, 2009, p. 19).

O relatório da AfriMAP (2009) acima referido, alerta ainda para o surgimento de dificuldades referindo que *“uma maior coordenação dos parceiros de desenvolvimento traz consigo ganhos em termos de custos de transacção e previsibilidade no desembolso do apoio”*, por outro *“traz também, em termos políticos, várias dificuldades”* pois algumas organizações da sociedade civil *“sentem que uma maior coordenação dos doadores à volta da ajuda orçamental ao Governo moçambicano pode prejudicar o desenvolvimento de estruturas democráticas ao invés de reforçá-las”* (p. 20). Segundo o mesmo documento o apoio feito ao orçamento pode levar o governo *“a preocupar-se mais com a chamada “external accountability”, relegando para um plano secundário, ou mesmo à irrelevância, a prestação de contas aos seus parceiros domésticos e eleitores”* (p. 20).

Em relação a possíveis soluções, o relatório propõe que, *“em termos de política governamental (...) o governo produza uma nota estratégica mais clara e contundente a*

indicar as modalidades de ajuda preferidas e a escala e velocidade de transição entre a situação actual e a desejada pelo Governo; impõe-se, também, que tal documento seja explícito acerca das actividades que se pretende implementar nos próximos anos para a redução da dependência do país em relação à ajuda externa” (p. 21).

3. A corrupção em Moçambique

A história do desenvolvimento de Moçambique, que se verificou sobretudo a partir da assinatura do acordo de Paz, em 1992 e das primeiras eleições multipartidárias, em 1994, é pautada por uma corrupção “*generalizada e persistente*” (Spector & all, 2005).

Esta problemática tem vindo a ganhar cada vez mais peso e lugar nos debates sobre as perspectivas de desenvolvimento do país que depende largamente da ajuda dos países doadores e fundos internacionais³⁴ como vimos anteriormente.

Após a conquista da independência, em 1975, Moçambique passou a ser governado por um regime autoritário onde a existência de práticas corruptas já se verificava, contrariando alguma literatura recente que tende a estabelecer uma ligação entre o aumento da corrupção e a chegada da democracia (ver Mosse, 2004; USAID, 2005; Mosse, 2006). A prova da sua existência é a denúncia feita pelos meios de comunicação da época, nomeadamente a Revista Tempo, que publicava cartas de leitores a denunciar os abusos de que eram vítimas nos serviços da função pública.

A grande diferença estava na posição dos governantes perante estes factos: a pequena corrupção não era tolerada e a liderança política era vigorosa na punição dos que abusavam dos bens públicos, das suas posições no estado instituindo altos níveis morais de condenação, apesar dos baixos salários e da escassez generalizada de bens alimentares. Mosse (2006) procura explicar este fenómeno lembrando o carácter repressivo dos regimes autoritários que facilitavam a capacidade de controlar estas acções e a diluição das fronteiras entre o Estado e a sociedade devido à situação sociopolítica do país: “*o sentimento de “sermos nós a refazer” o país estava presente no entusiasmo com que os funcionários estatais e a população se envolviam*” (p. 4).

Com o início da guerra, nos meados da década de 80, assiste-se ao arrasar das capacidades das instituições públicas e da legitimidade do estado oferecendo um terreno

³⁴ Moçambique continua a ser um dos maiores receptores de ajuda externa em África. A comunidade internacional ajuda mais de metade dos gastos públicos e mais de metade do investimento público (Mosse, 2006).

fértil para as práticas de corrupção, facilitadas pelas fragilidades existentes na supervisão e controle e na fraca, quando não ausente, prestação de contas.

As formas e oportunidades de corrupção estavam presentes em dois grandes pólos: no conflito armado, no sistema financeiro e nas finanças públicas. No primeiro, concretiza-se, entre outros aspectos, pelo desvio de bens do exército, produtos alimentares, quantias em dinheiro para fins privados e recursos naturais como pedras preciosas e dentes de marfim. Estes actos eram cometidos por personagens de ambos os lados do conflito. Na área do sistema financeiro e nas finanças públicas concretiza-se pelo roubo de grandes quantias de dinheiro por empresários nacionais e estrangeiros (Hanlon, 2002, *cit. por Mosse, 2006*) e “*em 1988, o chamado Fundo de Desenvolvimento Rural e Crédito Agrícola usou dinheiro doado por parceiros de cooperação como “crédito” para militares da Frelimo, que nunca chegaram a reembolsar o dinheiro*” (p. 5).

Ao longo dos últimos 20 anos, a corrupção tem vindo a alastrar-se rapidamente atingindo hoje quase todos os sectores, funções e níveis do governo (Spector & all, 2005). Este quadro tem muitas causas e pode ser analisado de diferentes maneiras. No meu entender, funciona como um sintoma de outras falhas e desequilíbrios estruturais e profundos, existentes na ainda frágil democracia moçambicana.

A falta de transparência e o acesso limitado à informação, a inclusão insuficiente do interesse público nas equações políticas dos dirigentes e no processo de tomada de decisões, a impunidade e o controlo e fiscalização mínimos do governo ou mesmo o envolvimento activo de indivíduos do governo ou do partido em actividades criminosas (Spector & all, 2005) alimentam a persistência da corrupção que é entendida como uma prática de baixo risco e com elevadas recompensas.

O número de cidadãos a quem tipicamente se pede subornos pela prestação de serviços básicos em Moçambique é de tal forma elevado e o conhecimento público das dimensões e contornos deste fenómeno são de tal forma amplas que a corrupção passou a ser utilizada como “*objecto de luxo no mercado eleitoral moçambicano*” (Spector & all, 2005), bem visível nas terceiras eleições gerais, substituindo os tradicionais trunfos: paz e estabilidade.

A corrupção é um fenómeno que acontece a larga escala, nomeadamente, a corrupção administrativa e política aos níveis mais altos do governo, que designamos de grande

corrupção; e a corrupção burocrática que acontece geralmente na linha da frente da prestação de serviços públicos e que vulgarmente designamos de pequena corrupção.

O mais recente relatório do Banco Mundial (2010) apresenta e defende a existência de uma inter-relação de produção e alimentação de um tipo de corrupção em relação ao outro: mais corrupção de alto nível gera corrupção nas linhas de frente da prestação de serviços, que por sua vez alimenta a corrupção de alto nível.

Não deixando de ter presente esta noção de interdependência entre a grande e a pequena corrupção, não podemos entrar no arranjo de justificações para a corrupção “eu faço porque os meus superiores fazem” explicando as atitudes dos pequenos funcionários com o mau comportamento dos seus superiores. Como alerta Mosse (2004) a corrupção não é uma causa, mas sim uma consequência de um conjunto de outras lacunas e desequilíbrios estruturais mais profundos que persistem e afectam a sociedade.

A falta de controlo e fiscalização do governo, o domínio de um único partido, a ausência de transparência e acesso limitado à informação, a responsabilização mínima e inadequada de comportamentos corruptos gerando uma cultura de impunidade; a fraca inclusão do interesse público nas questões políticas dos dirigentes, a tolerância popular da corrupção e o receio das retaliações, a alegada ligação entre a corrupção e o crime organizado, fusão dos interesses políticos e económicos de elite, são alguns dos factores que alimentam e facilitam as práticas de corrupção.³⁵

A existência deste tipo de práticas provoca consequências devastadoras na situação política, social e económica do país. Funcionando como uma grande ameaça ao futuro desenvolvimento do país através do afastamento dos investidores nacionais e estrangeiros e dos doadores; da oferta de vantagens injustas para as elites; da diminuição das perspectivas de desenvolvimento dos pobres, através da redução da prestação de serviços públicos essenciais e do aumento da má distribuição de riqueza.

As leis e regulamentos existentes no país para garantir uma boa governação só

³⁵ Ver, Spector & all (2005), para aprofundar o estudo dos factores facilitadores do alastramento da corrupção.

funcionarão efectivamente quando existirem mecanismos de controlo a funcionarem na prática, no sentido de garantir que a governação do país se faça de forma honesta e transparente³⁶. Mosse (2004) defende que a estes mecanismos devem aliar-se a elevação da moral e da ética.

Tendo em conta a generalização da corrupção e a sua presença e ligação aos diversos sectores e sistemas políticos e sociais é claro que colocar o foco do combate apenas nas formas de corrupção monetária conduzirá ao fracasso a maioria das soluções (Mosse, 2006).

³⁶ Ver, Mosse (2004), para aprofundar o estudo da lei existente em Moçambique nesta área e a respectiva precariedade.

4. A educação em Moçambique

Moçambique, como já foi referido, é um dos países que, ao longo da segunda metade do século XX vivenciou rápidas e profundas mudanças políticas e socioeconómicas. Entre essas mudanças figura o fim da colonização, seguido pela independência; o estabelecimento de uma economia socialista; a guerra civil, que durou cerca de 16 anos; e a introdução da economia de mercado. Mudanças estas, que se reflectem na actual estrutura económica e social, muito concretamente nas questões educacionais que aqui serão abordadas.

Em 1975, ano da conquista da independência, a taxa de analfabetismo em Moçambique era estimada em 93% e muito concentrada na população em idade escolar (PNUD, 2000). Para combater este cenário o governo estimulou um grande envolvimento comunitário a fim de oferecer oportunidades de ensino às crianças, particularmente nas áreas rurais. Aliado a este esforço governamental, esteve a euforia da população, com a possibilidade de ter acesso a um bem que durante séculos lhes fora privado³⁷ e que se mobilizou e ajudou na construção de escolas. Além do desejo de saber ler e escrever, as famílias viam na educação um meio de mobilidade social. A construção de salas de aulas precárias, ou dar aulas debaixo de árvores, foi a norma. O governo lançou uma campanha de recrutamento de professores, na qual os finalistas do 2.º ciclo do ensino secundário eram recrutados para ensinar os primeiros graus. Durante os primeiros anos foi mantido o sistema educativo português, com uma adaptação do currículo e livros escolares (Bartholomew, Takala, & Ahmed, 2010).

Através destas medidas, o governo, procurou ampliar os serviços educacionais e reduzir o analfabetismo, socializando o acesso à escola.

³⁷ A interpretação desta realidade faz-se considerando 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 guardiã 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 excepção que permitiria o uso das “línguas tribais” apenas para o ensino da religião e dos novos hábitos que deveriam ser adquiridos. (Vieira, 2006; Iglesias, 2007)

A expansão da rede escolar fez-se através da nacionalização de infra-estruturas escolares, do estabelecimento do ensino gratuito e pelo lançamento de uma ampla campanha de alfabetização de adultos. Segundo o PNUD (2000), as acções empreendidas apresentaram bons resultados nos primeiros cinco anos da independência, visto que o número de alunos matriculados no ensino primário e secundário cresceu a uma taxa média anual de 24%. A taxa de analfabetismo caiu de 93%, em 1975, para 72%, em 1980, principalmente nas áreas urbanas e em sectores organizados das zonas rurais (Bartholomew, Takala, & Ahmed, 2010). Actualmente a taxa de analfabetismo é de 50,4%.

Foi introduzido, mais tarde (1983), um novo sistema de educação com uma nova estrutura, novo currículo e novos livros escolares.

O Sistema Nacional de Educação, revisto em 1992 e em vigor até hoje, estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar.

O ensino pré-escolar é opcional e fornecido através de operadores privados e algumas instituições do Ministério da Mulher e Acção Social.

O ensino extra-escolar engloba actividades de alfabetização, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica. Realiza-se fora do sistema regular de ensino.

O ensino escolar compreende o ensino geral, o ensino técnico-profissional, o ensino superior e algumas modalidades especiais de ensino (ensino especial; ensino vocacional; ensino de adultos; ensino à distância e a formação de professores). O ensino geral está organizado na base de 7 + 3 + 2 anos: sete anos de ensino primário (subdividido em dois graus: 1.º Grau, da 1.ª à 5.ª classes; 2.º Grau, 6.ª e 7.ª classes) e cinco de ensino secundário (subdividido em dois ciclos: 1.º Ciclo, da 8.ª à 10.ª classes; 2.º Ciclo, 11.ª e 12.ª classes), com um total de 12 anos (FIG. 1). O português é a língua oficial de ensino.

Após a independência a responsabilidade do ensino público era sobretudo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), enquanto a Educação Pré-primária ficou sob a responsabilidade do Ministério da Saúde. Esta última é, neste momento, da competência do Ministério da Mulher e Acção Social. Actualmente, o MEC é responsável por todos os níveis de ensino, incluindo o superior, com excepção da Educação da Pré-primária.

Organigrama do Sistema Nacional de Educação de 1992

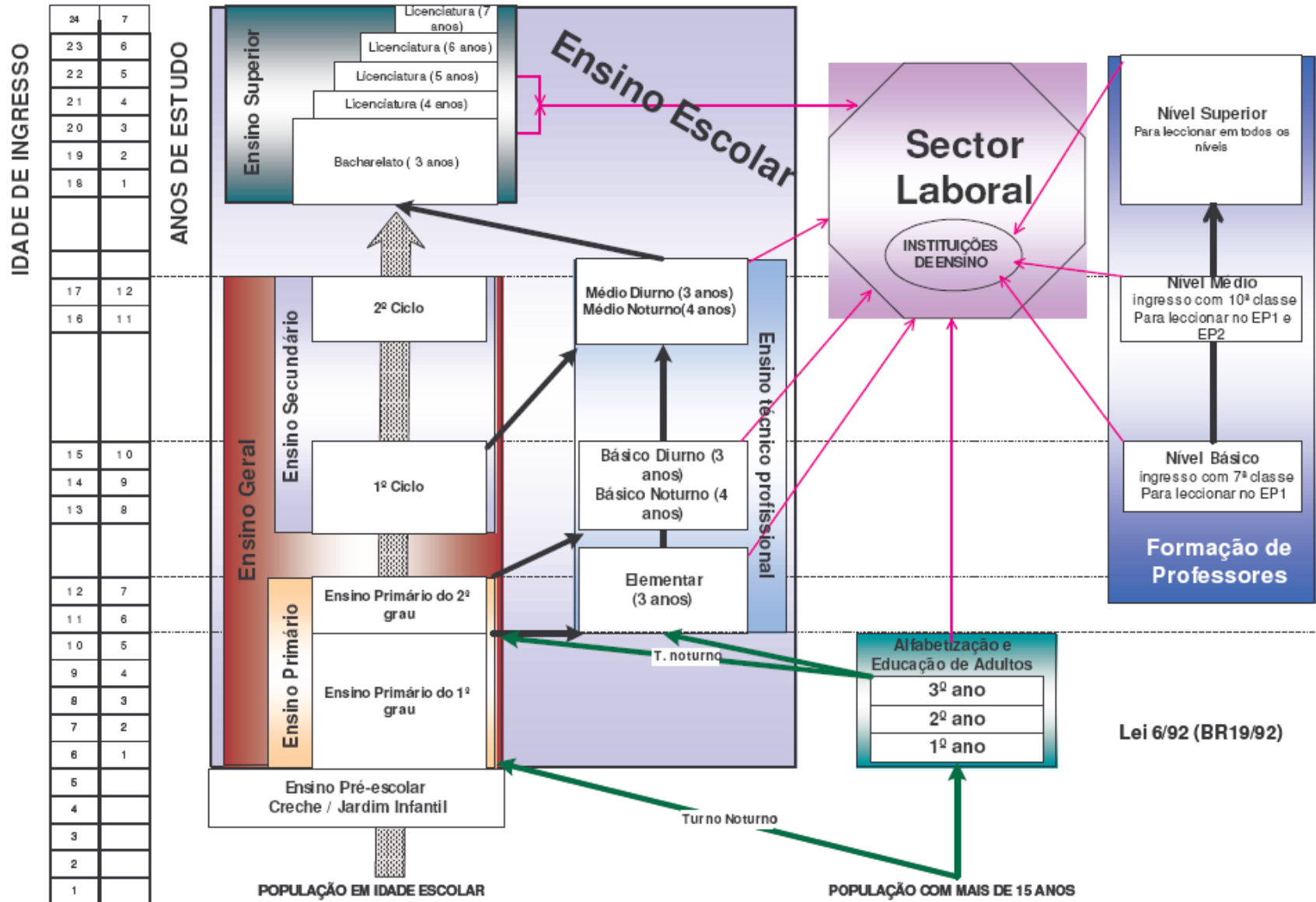


Fig. 1: Fonte: [http:// www.mozambique.mz](http://www.mozambique.mz)

Em 1992, o Governo de Moçambique aprovou, pela primeira vez desde a independência, uma política a favor da criação e funcionamento de escolas privadas para garantir um maior acesso à educação. Esta acção permitiu aliviar a pressão sobre as escolas públicas na altura da sua introdução, embora a cobertura das escolas privadas no EP1³⁸ seja apenas 1.6% do total. A maioria das escolas privadas funciona em Maputo, nalgumas capitais provinciais e, em menor grau, nas áreas rurais (Bartholomew, Takala, & Ahmed, 2010).

Este esforço para alargar a rede de ensino tem vindo a ser concretizado, ao longo dos últimos anos, com a ajuda de ONG's religiosas em parceria com outras organizações internacionais através da assinatura de memorandos com vista à construção de novas escolas. Este projecto de construção de escolas nas diferentes povoações do distrito iniciou-se em 2001 e perdura até hoje. As infra-estruturas em causa surgem no âmbito do processo de reassentamento das populações afectadas pelas cheias de 2000 (Rodrigues, 2007).

Em 2004, o currículo do ensino básico foi alvo de alterações com a introdução de um novo currículo que “*reformou algumas dimensões críticas da prestação do ensino*” (*idem.* p.15). O novo currículo introduziu sete anos de escolarização primária completa e integrada (extinguindo a subdivisão em dois graus), o ensino bilingue, e a passagem semi-automática³⁹.

As propinas para o ensino primário foram abolidas em 2005, embora continuem a ser cobradas taxas informais (subornos).

Foram elaborados dois documentos de grande importância na área da educação: o primeiro Plano Estratégico do Sector de Educação (PEE I) cobriu o período 1999-2005, e o segundo Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC) é para 2006-2010/11. O primeiro plano incidiu sobre três áreas chave estratégicas: o acesso; a qualidade e o aumento de capacidade.

³⁸ Ensino Primário de 1º Grau (1.ª à 5.ª classes)

³⁹ A passagem semi-automática determina que os alunos só repetem se chumbarem nos testes/exames dos graus 2, 5 ou 7. A política de passagem semi-automática foi explicitamente preparada como parte da reforma abrangente do currículo do ensino primário.

O segundo plano foi mais abrangente, cobrindo todo o sector de educação, procurou abordar: a garantia do ensino primário para todos; o fornecimento de oportunidades educacionais para jovens e adultos saídos das escolas; a melhoria da qualidade no sentido de assegurar que um maior número de crianças tenham acesso aos níveis pós primário (Rodrigues, 2007).

Os esforços contínuos aliados à implementação do primeiro PEE traduziram-se em sucessos significativos, tendo em conta as condições sociais e económicas e os esforços de reconstrução pós-guerra. Registou-se, assim, em 2006, um aumento da taxa bruta de escolarização passou de 70% para 105%, e o número de alunos matriculados no primeiro grau do ensino primário aumentou 17% em 2005. Um estudo nacional⁴⁰ refere que este resultado se deveu “à maior procura de ensino no período pós-guerra, reforçado pela abolição das propinas escolares pelo governo em 2005 e introdução de um novo currículo com livros e materiais didáticos gratuitos” (Bartholomew, Takala, & Ahmed, 2010, p. 18). As disparidades de género também diminuíram, tendo o acesso das raparigas ao primeiro grau da escola primária aumentado em relação aos rapazes.

Verifica-se também a existência de mais crianças a concluírem a escola primária e a diminuição das taxas de repetição. O documento acima referido apresenta ainda o aumento da taxa de conclusão do ensino primário de 42% em 2006 e 46% em 2007, o que é uma melhoria significativa em relação a 1999, quando foi de 14%. Até 2004, o número de repetentes no nível primário foi 25%, tendo reduzido para 10% em 2005 e 6.7% em 2007. Os autores do estudo atribuem esta grande melhoria à política de passagem semi-automática no ensino básico, introduzida em 2004.

O estudo nacional supracitado refere que em 2008, “mais de 3.8 milhões de crianças em idade escolar frequentaram as escolas primárias de um total de 4.9 milhões matriculadas” (*idem*. p. 19). E que no mesmo ano mais de 30.000 crianças em idade escolar não tiveram acesso à escola. Apesar disso, a taxa líquida de escolarização no EP1 melhorou significativamente, de 24.3% para 72.4% em 2008.

⁴⁰ Bartholomew, A.; Takala, T.; & Ahmed, Z. (2010). *Avaliação a Meio Percurso da Iniciativa 'Fast Track' da EPT - Estudo Nacional Moçambique*. Cambridge Education.

No caso das raparigas, este aumento foi de 23.5% em 1999 para 72.4% em 2008. Alcançando assim, avanços significativos na educação das raparigas. A paridade de género aumentou de 0.75 em 1997 para 0.94 em 2008 no EP1. Há mais raparigas nas escolas e mais raparigas a completar a instrução primária.

Não obstante estes esforços, o documento que apresenta a Estratégia de Assistência ao País 2009-2014, dá conta que actual taxa de alfabetização é de apenas 47% e que, dos 46% inscritos que terminam o ensino primário, apenas 8% avançam para o ensino secundário.

A população escolar do nível primário e secundário atinge actualmente o total de 5 milhões de alunos.

Este panorama geral é agravado pelas práticas de corrupção disseminadas por todos os níveis e sectores do Sistema Nacional de Educação. Mosse & Cortez (2006) concluíram, numa investigação sobre A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique, que quase todos os actores que interagem no sector da educação estão envolvidos em práticas de corrupção: *“professores, estudantes, encarregados de educação, funcionários escolares de escritórios, directores de escola, dirigentes superiores apresentam ligação com as práticas de suborno e extorsão sexual, com a manipulação das regras de procurement e a distribuição de bolsas de estudo a familiares”* (p. 12).

À semelhança do que acontece noutros sectores, é difícil estabelecer nestas situações quais ou actores passivos e os activos uma vez que depende muito da situação e da época do ano em que nos encontramos. Um actor que numa determinada situação é a vítima, numa outra pode ser o elemento que desencadeia o processo de corrupção.

No caso dos professores, as práticas de corrupção são pensadas e planeadas. No estudo acima referido, os autores dão conta que os professores começam logo no início do ano a preparar condições para extorquir pagamentos aos alunos através, por exemplo, do mau ensino premeditado, de modo a que os alunos não estejam devidamente preparados para transitar de classe; da apresentação de exames muito difíceis para que os alunos chumbem e a atribuição de notas à tangente de modo a poder negociar as dispensas e as aprovações. Quando se trata de um bom aluno *“a fasquia situa-se nos 13 valores – pois*

com mais 0,5 valores o aluno tem a dispensa de exame – e, quando se trata de maus alunos, a fasquia fica nos 9 valores” (Mosse & Cortez, 2006, p. 13).

Nos casos em que são os alunos a desencadear o processo de corrupção estamos perante alunos que não são aplicados e que recorrem a esta solução para transitar de ano. O objectivo de qualquer aluno quando se envolve neste tipo de práticas é sempre o de transitar de classe ou no caso de se tratar de uma turma que vá a exame pode implicar a dispensa ou a ida ao exame.

No caso dos pais são vítimas quando, por exemplo, os filhos são alvo de um professor que ministrou um mau ensino propositado, mas como são demasiado jovens a “negociação” é feita com os pais. Outra situação é quando a “negociação” feita pelos filhos com o professor implica quantias consideradas altas. Pode ainda ser vítima quando na secretaria lhe exigem pagamento informal para poder inscrever a criança na escola. Os pais e encarregados de educação podem tomar a iniciativa de desencadear o processo de corrupção se, por exemplo, logo no início do ano, no período de matrículas, desconfiam ou percebem que o filho não terá vaga. Nesta situação são os pais ou encarregados de educação que tomam a iniciativa de ir ter com os professores e pessoal da secretaria e oferecer suborno de modo a garantir a vaga do filho ou educando

Mesmo não havendo vagas, os professores e os funcionários vendem lugares, o que origina salas de aula com cerca de 50 e 60 alunos quando em condições normais a turma devia ter 45 alunos. Esta situação explica porque todos os anos o número de alunos matriculados efectivamente nas escolas é superior ao número de vagas divulgado pelo Ministério da Educação.

Como referimos acima, a corrupção pode ser desencadeada por funcionários escolares e de escritório, nomeadamente na colocação das raparigas no turno da noite (considerado como perigoso) para que os pais com o intuito de proteger as filhas paguem um suborno, de 200.000,00Mt a 300.000,00Mt (aproximadamente 5€ e 7.30€, respectivamente) para conseguir a mudança de turno.⁴¹

⁴¹ Dados apresentados num relatório realizado, em 2005, para a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) intitulado: *Avaliação da Corrupção: Moçambique*.

No caso dos directores da escola e dirigentes superiores a corrupção encontra-se ligada sobretudo à provisão de material de ensino, alocação de obras de construção de escolas e infra-estruturas e na contratação de obras para a Educação.

Embora não haja um preçário estipulado para as rendas, propinas e pagamentos informais, que variam muito da pessoa, do local, do nível de aflição, da disciplina... um professor pode pedir entre 250.000,00Mt e 300.000,00Mt (aproximadamente 6€ e 7.30€ respectivamente) por cada valor subido na nota final.

Outros professores, mais baratos, exigem apenas que os alunos lhes comprem recargas para o telemóvel ou que lhe paguem uma bebida alcoólica na tasca. A compra de vagas envolve montantes mais significativos podendo atingir para um aluno do 8ºAno, no curso diurno, 2500.000.000,00Mt e 1500.000.000,00Mt (aproximadamente 60€ e 36€ respectivamente), no curso nocturno. Já a um aluno de 11ºAno pode ser exigido 500.000,00Mt (aproximadamente 12€). Quando se fala de valores relacionados aos exames normais estamos perante quantias de cerca de 1.000.000,00Mt (aproximadamente 24€) para ajudar numa transição de ano.⁴²

Estas práticas de cobranças ilegais acontecem com tanta frequência nas zonas urbanas, como nas periféricas e nas rurais, diferindo apenas nas formas de pagamento. Na cidade a corrupção faz-se na forma de compra/venda de notas, em dinheiro ou espécie; no campo, o fenómeno é mais camuflado, aparecendo como exigência de prestação de serviços ao professor e à escola (pillar, cozinhar, transportar água, apanhar e carregar materiais de construção e construir casas, latrinas e salas de aulas), sob ameaça de reprovação ou maus-tratos. No caso dos estudantes do sexo feminino, a prestação de favores sexuais ao professor pode funcionar como alternativa ao dinheiro e géneros.⁴³

A punição prevista por lei para um professor que viole uma aluna é a expulsão da escola, contudo, a medida mais comum é a transferência do professor para outro estabelecimento de ensino, sem qualquer tipo de supervisão que garanta que não voltará

⁴² Ver, Mosse & Cortez (2006), para uma análise mais pormenorizada dos preços exigidos na corrupção presente no sector da educação.

⁴³ Ver, Mosse & Cortez (2006) e o Relatório do Banco Mundial (2010), para uma análise mais pormenorizada das várias formas de pagamento ilegais existentes no sector da educação.

a cometer o crime. Muitas das vezes, estes crimes não chegam ao conhecimento dos directores da escola porque como não são considerados socialmente como infracção da lei não são punidos como tal, passando a resolução pela negociação directa entre o professor e a família da rapariga.⁴⁴

Existem diversos estudos que apontam os baixos salários como principal razão para a prática de actividades corruptas.

Contudo, a simples ligação entre salários e corrupção pode ser enganadora, pois aliado aos salários baixos encontra-se, o atraso nos pagamentos e a falta de incentivos e de motivação que levam os profissionais a procurarem ganhos ilegais na venda de notas, no absentismo e na extorsão sexual. Contudo e, não descurando a relação entre a corrupção e o factor salarial e aceitando o aumento salarial como condição necessária para o combate à corrupção, consideramos, à semelhança do que refere Mosse e Cortez (2006), não ser condição suficiente para o erradicar. Esta medida só irá contribuir para a redução da corrupção se for acompanhada da implementação de práticas de auditoria, supervisão e controlo permanente aliado à implementação de Códigos de Conduta que regulem e esclareçam os comportamentos esperados de cada agente na posição que ocupa (Mosse & Cortez, 2006; Spector & all, 2005).⁴⁵

Não pensemos, contudo, que a corrupção no sector da educação se traduz apenas no suborno e na extorsão. Existem também outras práticas como o absentismo, a existência de professores “fantasma”; a falta de pontualidade; o não cumprimento do programa; um esforço menor do que é devido e o contorno das regras em proveito próprio. Estas práticas são designadas pelo relatório do Banco Mundial (2010) como “*corrupção silenciosa*”, e alerta para o facto de que sendo menos evidente é necessária mais atenção para a identificar e combater. Encontra-se associada a consequências a longo prazo em especial nos pobres que se encontram mais vulneráveis ao impacto das adversidades e mais dependentes dos serviços públicos para satisfazer as suas necessidades mais básicas.

⁴⁴ Mosse & Cortez (2006) e Spector & all (2005), para aprofundar a temática da corrupção/ exploração sexual.

⁴⁵ Ver, Mosse & Cortez (2006), Spector & all (2005) e Mosse (2004) para melhor entendimento da relação entre baixos salários e corrupção.

A influência destas práticas na vida da população mais pobre é de tal forma que pode chegar a excluir uma criança dos seus direitos de acesso à educação. O absentismo dos professores e o pouco empenho na aula pode traduzir-se numa não aprendizagem por parte dos alunos o que vai condicionar a sua aprendizagem futura, pois a aquisição de competências é um processo cumulativo. Uma família com fracos recursos económicos ao ver que a criança na escola não está a aprender pode resolver retirá-la e colocá-la a ajudar em casa ou na agricultura.

A existência deste tipo de práticas, nas suas variadas formas, significa uma perda directa dos já escassos recursos públicos; a diminuição da base de capital humano, como consequência a longo prazo; e o não cumprimento dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que estabelecem que até 2015 todas as crianças, em particular as raparigas, tenham acesso total à escolarização primária gratuita, obrigatória e de boa qualidade.

4.1. A educação de adultos em Moçambique

Em Moçambique, a Educação de Adultos é encarada como um “*instrumento indispensável*” para “*um desenvolvimento económico e social sustentável, centrado no homem e na mulher moçambicanos*” (Mário, 2002 *cit.* por Mário & Nandja, 2006, p. 4). À luz desta premissa, Moçambique ratificou vários documentos internacionais⁴⁶ onde se comprometeu a reforçar a aposta na educação, de modo a assumir um papel realmente importante no desenvolvimento do país, que apresenta ainda altos índices de analfabetismo, a rondar os 50% dos 23 milhões de cidadãos.

A prova de que o governo, e toda a sociedade no geral, possuem a intenção de atribuir à alfabetização um espaço e um papel cada vez mais activo na redução da pobreza e no desenvolvimento do país, tal como se compromete nestes acordos internacionais, concretiza-se na presença da alfabetização em diversos instrumentos legais e de políticas de desenvolvimento do país.⁴⁷

Se acompanharmos o raciocínio de Mário e Nandja (2006) verificamos, no entanto, a existência de algumas contrariedades nomeadamente no Plano de Acção de Moçambique para os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que não faz qualquer referência à alfabetização, “*limitando-se à oferta do ensino primário universal*” (p.6). Segundo Torres (2003), esta situação deve-se ao facto de a alfabetização, apesar da crescente importância que lhe vem sendo atribuída, continuar a

⁴⁶ Ver, por exemplo, a Declaração de Jomtien, o CONFINTEA, Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Dakar) e a Declaração Mundial sobre a População e Desenvolvimento

⁴⁷ É disso exemplo, a Constituição da República de Moçambique que define a educação como um direito de todo cidadão (Artigo 88.º) e como um caminho para a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos (Artigo 113.º). O Programa do Governo para 2000-2004, que preconizava o relançamento da alfabetização com o objectivo de reduzir o analfabetismo em 10%. A Lei nº 6/92 que actualiza o Sistema Nacional de Educação (SNE). O Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta, 2001-2005 (PARPA), que define a alfabetização e a educação de adultos como um dos objectivos primordiais do programa educacional. A Estratégia Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos e Educação Não-Formal (AEA/ENF), cujo objectivo principal é a erradicação do analfabetismo no país, e o novo Programa do Governo 2005-2009 que retoma o objectivo de redução do analfabetismo. (Mário & Nandja, 2006)

servir uma :

“clientela pobre e politicamente sub-representada, os programas de alfabetização são os de menor prestígio na hierarquia educacional, na sua maioria não oferecendo credenciais académicas de prestígio; a conexão entre alfabetização e trabalho é sempre elusiva” (p. 61).

Aliada a esta falta de coerência entre discurso, intenções e acções encontra-se a manipulação das lógicas dos sistemas e programas. Atente-se, por exemplo, à situação actual do sistema de Alfabetização de Jovens e Adultos que funciona, erroneamente, como um complemento de ajuda às escolas que, não tendo capacidade para acolher e responder à procura de tantos jovens e até mesmo crianças, os remete para o Sistema de Alfabetização de Jovens e Adultos. O resultado é um sistema de educação de adultos a transbordar, à semelhança das escolas, com a agravante de que no primeiro encontramos pais e filhos a disputarem o mesmo lugar. Naturalmente que os pais, os principais alvos desta acção, se retiram para dar lugar aos filhos, invertendo a lógica do programa que seria acolher os adultos que, por diversas razões, não tiveram oportunidade de aprender a ler, a escrever e a contar e dar uma nova oportunidade aos alunos com 15 ou mais anos, que não se encontram alfabetizados e/ou já não possuam idade para integrar a escolaridade obrigatória. É disso exemplo, o caso das crianças que, com 12 anos de idade, reprovam um ano escolar e já não lhes é permitido voltar a matricular-se no sistema de educação geral. Esta situação funciona como um filtro criado pelas escolas para conseguir eliminar parte da muita procura com que se confrontam.

Esta situação agravasse quando aliada à perversão do sistema de passagem semi-automático que determina que os alunos só repetem se chumbarem nos testes/exames da 2.^a, 5.^a ou 7.^a classes. Contudo, se o professor considerar que o aluno não reúne condições e conhecimentos suficientes e necessários para transitar para o ano seguinte, deve reprovar. O que acontece é que os professores geralmente transformam o sistema semi-automático em “automático” e independentemente dos percursos e desempenho na escola o que conta é o resultado do exame. Os alunos passam, então, automaticamente para o grau ou ciclo seguinte até chumbarem num exame. Na última etapa em que os alunos são avaliados (7.^a classe), grande maioria já completou os 12 anos de idade e, no caso de reprovarem no exame desse ano, ou em algum dos anteriores, (2.^a ou 5.^a

classes), são excluídos do sistema de ensino porque não lhes é permitida voltar a efectuar a inscrição.⁴⁸

Não encontrando qualquer enquadramento para esta medida na legislação vigente em Moçambique, procurei compreender a sua origem, através de conversas informais junto de diversas professoras. Ninguém soube explicar exactamente a origem desta determinação. Fazia-se porque “é assim que toda a gente (escolas) faz”. Trata-se, provavelmente, de uma estratégia desenvolvida pelo poder local para fazer frente à grande procura face ao reduzido número de vagas disponíveis.

Orientada por uma lógica justiceira em que pune os “maus” alunos (se reprovou é porque não teve aproveitamento escolar) e premeia os bons alunos (aproveitou a oportunidade de frequentar a escola por isso pode continuar no sistema de ensino) conseguindo, desta forma, vagas para integrar as crianças que procuram lugar no sistema de ensino. Presente ou não na legislação moçambicana, a verdade é que esta regra, de não permitir a renovação da matrícula dos alunos que completaram os 7 anos do ensino primário é aplicada em grande parte das escolas e assumida pelos actores escolares.

Quando isto acontece, os rapazes, geralmente, tentam encontrar lugar no sistema de alfabetização de adultos mas, no caso das raparigas, esta exclusão é mais decisiva e excludente pois significa, para a maioria, a saída definitiva da escola. Antes de prosseguir gostaria apenas de salientar que muitas destas crianças e jovens que são excluídos da escola, quando chegam na 7.^a classe, saem sem saber ler, escrever ou contar.⁴⁹

⁴⁸ Em relação à escolaridade obrigatória a Lei n.º 6/92 é muito ambígua referindo apenas que “Os pais, a família, os órgãos locais do poder e as instituições económicas e sociais contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências particularmente antes de completar as sete classes do ensino primário” (art.º 5). Não refere explicitamente que a escolaridade obrigatória consiste na conclusão do 1º e 2º Grau do ensino primário, recomenda apenas, que seja incentivada a sua conclusão. Esta referência encontra-se no art.º 6 da Lei n.º 4/83 que refere a frequência e a conclusão das sete primeiras classes do ensino primário como obrigatória.

⁴⁹ A título de exemplo, atente-se no seguinte acontecimento: um dos alunos que frequentava o primeiro ano de alfabetização, no Centro “WUXA”, frequentava simultaneamente a 6ºAno na escola pública. Ao longo do ano demonstrou muita dificuldade em acompanhar classe em que estava inserido. Seguindo a política do Centro passou a pertencer ao grupo mais restrito de alunos, que eram acompanhados por uma das irmãs, com aulas de apoio. Acontece que, no final do ano lectivo de 2009/2010 a professora e a irmã responsável consideraram que o aluno em questão não se encontrava apto a transitar de ano

Esta incapacidade do sistema geral de ensino absorver todas as crianças em idade escolar constitui uma fonte permanente de crescimento da população analfabeta no país e conseqüentemente do sistema de alfabetização de jovens e adultos.

Esta realidade é resultado de um conjunto de factores que constitui e caracteriza o sistema educativo em moçambicano. Um desses factores é, por exemplo, a falta de meios e condições para leccionar. Mosse e Cortez (2006) alertam para o facto de, em Moçambique, uma turma, em condições normais dever possuir “45 alunos, mas hoje tem quase 55 a 58 alunos” e com “uma carga horária de professor efectivo situada nas 24h/semanais” (p. 20). Já a UNICEF apresenta uma perspectiva menos optimista de um rácio médio de professor-aluno de 1 para 74.⁵⁰

A esta situação, os autores somam ainda a falta de motivação, os baixos salários dos professores, a formação muito frágil e as práticas de corrupção existentes. Já Mário e Nandja (2006), referem a existência de “*pessoal pouco qualificado, falta de garantia de financiamento para a implementação dos programas, insuficiente capacidade do Instituto Nacional de Educação de Adultos*⁵¹ em desempenhar as suas funções, particularmente no que toca à implementação do Regulamento de Pagamento de Subsídios aos formadores da alfabetização” (p. 10).

Todo este quadro é agravado, segundo os autores acima citados, pela ausência de integração entre as iniciativas e realizações do governo e o Movimento de Educação para Todos (MET), cujo Plano Estratégico ainda não se traduz em acções visíveis no campo da alfabetização e educação de adultos.

Esta falta de articulação também se verifica entre as iniciativas do governo e do Ministério da Educação e os doadores e iniciativas de cooperação. Atente-se na iniciativa de cooperação entre Cuba e Moçambique para partilhar a experiência cubana no estabelecimento de programas de alfabetização via rádio.

escolar e por isso comunicaram-lhe que no ano seguinte voltaria a frequentar a aulas de alfabetização de 1ºAno. O aluno informou que não se importava de reprovar no Centro, renovou inclusive a matrícula na alfabetização para o ano seguinte, pois na escola tinha transitado para o 7ºAno.

⁵⁰ Dados retirados do site: <http://www.unicef.org/mozambique/pt/education.html>, consultado em 15 de Janeiro de 2011.

⁵¹ Tem por objectivo formar pessoal competente na área de educação de adultos para todo o país.

O estabelecimento deste projecto exigiu um grande investimento a nível de recursos humanos (implicou 3.200 facilitadores e 320 orientadores) e materiais. Paralelamente à implementação deste programa decorria o funcionamento do Projecto de Educação Bilingue de Mulheres que reivindicava aumento do financiamento mas apesar das “*sucessivas declarações de intenções por parte do Governo moçambicano de aumentar o financiamento dos programas de alfabetização e educação de adultos*” (Mário & Nandja, 2006, p. 9) o orçamento mantinha-se inalterado.

Podemos questionar o sentido de canalizar um financiamento tão grande na implementação de mais um projecto de alfabetização quando o Projecto Bilingue esperava o aumento do financiamento para poder ampliar e reforçar a sua acção. Este Projecto já tinha êxito comprovado e possuía a mais-valia de combater um dos factores que Mário e Nandja (2006) identificam como uma das causas que explica a “*fraca participação e os elevados índices de desistência dos programas de alfabetização e educação de adultos em Moçambique é o facto de a grande maioria da população (...) não dominar a língua portuguesa, a língua oficial e de ensino do país*” (p. 9). Segundo os mesmos autores em 1997, apenas 40% da população moçambicana sabia ler e escrever em português.

O facto de a alfabetização ser encarada “*como pressuposto e meio de desenvolvimento*” (Funchs, 1993, *cit* por Quintella, 2009, p 17) pode funcionar como um entrave ao seu real desenvolvimento pois:

“tem como pano de fundo a ideologia do desenvolvimento, desconsiderando assim a identidade dos alfabetizandos: A análise da interacção pedagógica revela que as aulas consistiam nas respostas em coro as perguntas colocadas pelo alfabetizador, revelando uma fraca ligação de experiências e conhecimentos dos alfabetizandos com os conteúdos propostos: uma educação ideológica baseada na reprodução de ideias, em vez de uma conscientização real na base do conhecimento uma vez que os conteúdos de aprendizagem eram assimilados de forma mecânica, através da memorização, sem nenhuma relação com seu dia a dia (Funchs, 1993, p. 48 cit por Quintella, 2009, pp. 17-18).

Esta descrição é bem ilustrativa das práticas existentes no Centro “WUXA”.

Esta realidade vem recordar, como afirma Quintella (2009), as “*críticas apresentadas na proposta de alfabetização por Paulo Freire, que se caracterizam numa prática alfabetizadora dialógica e democrática*” (p.18).

À falta de ligação entre a alfabetização e o quotidiano dos alunos e a falta de sincronia entre os conteúdos e as necessidades efectivas da sua formação junta-se o facto das aulas de alfabetização não considerarem “*as necessidades de formação dos alfabetizandos e sua língua de comunicação, distanciando-os assim da sua identidade cultural.*” (idem, p. 19).

Como reflectem Funchs (1993) e Quintella (2009) perante este cenário torna-se inevitável recordar as críticas de Paulo Freire às práticas educativas baseadas na concepção bancária completamente desligadas dos conhecimentos dos alunos, das suas histórias de vida e necessidades de formação.

Uma outra fragilidade apontada por Funchs (1993, cit por Quintella, 2009) aos programas de alfabetização e à inexistência de possibilidades de continuação da formação para áreas de formação profissional o que segundo a autora provoca um *maior “enfraquecimento da sua posição social.”* (p. 20).

Também o facto dos programas de alfabetização serem vistos como veículo de desenvolvimento, de aumento de produção económica e integração política e social funciona como entrave ao seu desenvolvimento pois segundo Funchs (1993, p.51, cit por Quintella, 2009) “*a alfabetização deve-se desligar do mito do desenvolvimento.*”

Segundo esta autora a uma das formas de melhorar o sistema de alfabetização passa pelo distanciamento “*dos modelos europeus da instrução formal, no que se refere à organização e formulação do processo de aprendizagem e desenvolver uma pedagogia própria*” (p.20).

5. A saúde em Moçambique

O sector da Saúde, juntamente com os sectores da Educação e da Agricultura, é considerado um elemento chave dentro da estratégia de alívio à pobreza em Moçambique. Contudo e apesar do investimento económico de que tem sido alvo nos últimos anos ainda carece de financiamento, encontrando-se dependente da ajuda externa (Mosse & Cortez, 2006).

O Sistema Nacional de Saúde (SNS) moçambicano foi criado depois da independência com o objectivo de colocar a saúde ao alcance de toda a população de forma não discriminatória (Mosse & Cortez, 2006). Encontra-se dividido, por ordem crescente de dimensão, em quatro níveis:

- 1) O nível primário, que compreende os centros de saúde, urbano e rurais;
- 2) O nível secundário, onde se encontram os hospitais gerais, rurais e distritais;
- 3) O nível terciário, onde se encontram os hospitais das capitais provinciais;
- 4) O nível quaternário, representado pelos Hospitais Centrais da Beira, Nampula e Maputo.

Apesar de constituir o principal fornecedor de serviços de saúde pública, o SNS recebe a complementaridade cada vez mais crescente dos serviços privados (como clínicas e hospitais), dos serviços sem fins lucrativos (como as unidades sanitárias sustentadas por ONGs e confissões religiosas) e dos serviços da medicina tradicional.

A nível de compromissos oficiais, Moçambique ratificou vários tratados internacionais e regionais de direitos humanos que abordam o direito à saúde. A nível nacional, existe também um conjunto de documentos chave que declaram este direito humano. A Constituição Moçambicana (2004), no que diz respeito à saúde, consagra a todos os cidadãos o direito à assistência médica independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, local de nascimento, religião, nível de educação, posição social ou género. Mas este princípio básico do acesso gratuito à saúde não reúne consenso nos diversos documentos pois encontramos no Programa Quinquenal do Governo 2010-2014, referência à expansão e melhoria do serviço de saúde, de “*forma gratuita ou a um preço*

acessível à maioria dos moçambicanos". Esta afirmação é um tanto ambígua e pode conduzir ao agravamento das lacunas já existentes neste sector, na medida em que a disponibilização dos serviços de saúde pública de forma gratuita é colocada em causa, ao estabelecer como objectivo ser acessível à maioria e não a toda a população.

Actualmente o SNS só abrange cerca de 40% da população.⁵² Grande parte da restante população (60%) é assistida pelos praticantes de medicina tradicional.⁵³ Num documento publicado na Revista Brasileira de Enfermagem, Gilio e Freitas (2008) davam conta da existência, em Novembro de 2004, de *"72.000 médicos tradicionais, comparados com cerca de 500 médicos em todo o país"* (p. 100).

Perante esta realidade o Governo moçambicano reconheceu o sector da medicina tradicional e o seu papel enquanto prestadores de serviços de saúde, mas ainda não foi tomada nenhuma acção concreta com vista à sua incorporação no SNS ficando a ligação entre o Ministério da Saúde e a Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique (AMETRAMO) resumida à discussão de questões relacionadas com a segurança e o correcto uso de plantas medicinais. Segundo Mosse e Cortez (2006), a adopção de políticas de envolvimento da medicina tradicional em Moçambique *"é vista como um curso de acção sensível para o sector na medida em que uma larga proporção dos pacientes em Moçambique usam os serviços misturados dos dois sectores"* (p. 12).

⁵² Comunicado de imprensa divulgado pelo Ministério da Saúde, no dia 22 de Agosto de 2010, disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>, consultado no dia 25 de Maio de 2011.

⁵³ A título de curiosidade, atente-se que a prática da medicina tradicional encontra-se intimamente ligada à dinâmica vivencial das comunidades moçambicanas. Surgiu como resposta às necessidades e desafios com que se confrontou o povo moçambicano como doenças, secas, epidemias, ciclones e outros fenómenos naturais, uma vez que não existia qualquer entidade de saúde pública. A defesa das suas famílias passou assim a ser feita com base em crenças, ritos mágico religiosos entre outro tipo de práticas. A par disto desenvolveu-se o saber curativo, através da utilização de plantas e de produtos de origem animal e mineral, que foi passando de geração em geração. Com o início do período colonial, a medicina e a farmacopeia tradicionais foram desvalorizadas e desincentivadas por serem consideradas práticas, ditas, obscurantistas ou supersticiosas e os praticantes de medicina tradicional, muitas vezes, confundidos com feiticeiros. Devido à natureza do seu trabalho, os praticantes de medicina tradicional, vulgarmente designados e curandeiros, são geralmente muito respeitados e influentes na comunidade. Na medicina tradicional, a forma de entender a saúde e a doença é completamente diferente da biomedicina. Para os médicos tradicionais, e para a população que os consulta, a doença é resultado, não só de um desequilíbrio físico, mas também de uma disfunção das relações entre o ser humano, o meio social, o meio ambiente e os antepassados; pois para este povo os antepassados continuam a fazer parte da vida da comunidade.

A nível local já existe registo de alguns casos de sucesso nomeadamente das organizações não governamentais que já incorporaram curandeiros nos seus programas de treino (Mosse & Cortez, 2006).

As causas de morte mais expressivas no país são: tuberculose, malária, HIV, cólera e outras doenças diarreicas. Em relação à contaminação por HIV, segundo estimativas do Instituto Nacional de Estatística (INE), a taxa de prevalência entre as pessoas com 15 e 49 anos de idade agora está nos 15,6%, comparando com os 8,2% em 1998. Mais de um milhão de crianças e jovens com idade inferior a 18 anos ou vivem com o vírus, ou cuidam dos seus pais ou outros familiares próximos sofrendo de doenças causadas pelo HIV, ou ainda perderam o seu pai ou a sua mãe com esta pandemia. Mais de 400.000 crianças estão órfãs e vulneráveis. Estima-se que cerca de 60% dessas crianças sejam órfãos devido ao HIV.

Para lograr criar um SNS com mais qualidade e capaz de responder efectivamente às necessidades da população moçambicana, Mosse e Cortez (2006) recomendam que o Governo assuma como prioridades do sector da saúde abordagens preventivas cujo enfoque tem que estar assente na promoção de estilos de vida saudáveis, bem como a expansão da rede sanitária, o desenvolvimento de recursos humanos de nível superior, provisão de medicamentos a diminuição do rácio de população por profissional de saúde. A concretização destas orientações poderá passar pela incorporação da medicina tradicional e pelo estreitamento e criação de novas relações com as ONG's internacionais que apoiam diversos sectores da saúde, quer seja com a vinda de profissionais da saúde de outros países para atender à falta de pessoal existente no país, quer seja no papel desempenhado no âmbito do desenvolvimento das unidades sanitárias através do apoio a nível administrativo, financeiro e pedagógico.

Um dos grandes obstáculos que se apresenta à efectivação desta melhoria e expansão são as práticas de corrupção disseminadas por todo o sector da saúde. Estas práticas traduzem-se, geralmente, no desvio e/ou roubo de medicamentos e artigos médicos; na cobrança informal de rendas e subornos a pacientes, no uso ilegal dos bens públicos para benefício privado, no absentismo e nos conflitos de interesses decorrentes da prática de medicina privada por parte de médicos. Um estudo sobre a corrupção na área da saúde, realizado por Mosse e Cortez (2006), dá conta que *“muitas das vezes estes médicos servem-se dos recursos dos hospitais públicos para o tratamento dos seus*

pacientes privados e, noutras situações, utilizam o sistema de saúde público para angariarem mais clientes para as suas clínicas privadas.” (p. 6).

Convém salientar que os processos de corrupção podem ser desencadeados quer pela procura como pela oferta e envolve quase todos os actores que interagem no sector da saúde: médicos, enfermeiros, técnicos de farmácia, técnicos de laboratório, pessoal administrativo, serventes e utentes.

O estudo acima citado (Mosse & Cortez, 2006) identifica também as práticas mais vulgarmente praticadas, pelos diferentes autores:

“serventes e enfermeiros cobram subornos e extraem rendas aos utentes, aproveitando-se da ineficiência geral do sistema, da morosidade crónica e do mau atendimento ao público. Os técnicos de laboratório também se aproveitam da exiguidade de meios para cobrar pelas vantagens que dão a quem paga para ser atendido em primeiro lugar e ser bem tratado. Os agentes das farmácias são mais conotados com os desvios de medicamentos, os quais depois aparecem à venda em mercados informais. Os médicos usam as facilidades dos hospitais públicos para atenderem às preocupações e problemas dos seus clientes das clínicas privadas. Existem também práticas de corrupção centradas nas estruturas ligadas ao procurement do sector” (p. 12).

O estudo conclui assim que *“todos os perfis de quadros e funcionários do sector estão envolvidos, de uma ou de outra forma, em práticas de corrupção, obviamente com contornos de troca específicos, com valores diferentes e impactos diversos sobre a provisão de serviços públicos no sector” (p. 12) .*

A classe social mais pobre é a mais afectada por esta realidade, vendo-se forçada a pagar montantes muito elevados para as suas possibilidades para terem acesso a serviços que lhe deveriam ser disponibilizados gratuitamente, manipulando e corrompendo completamente o sistema.

Em quase todos os departamentos hospitalares, desde os balcões de consulta médica aos laboratórios, passando pelas unidades de Raio X, morgues e farmácias são exigidos aos clientes do SNS pagamentos ilegais. Existem áreas em que as práticas de corrupção têm

especial incidência como o registo e distribuição de medicamentos e artigos médicos; a aquisição de medicamentos e instalações e a prestação de serviços de saúde.⁵⁴

Os baixos salários em vigor no sector da saúde, à semelhança do que acontece com os restantes sectores da função pública em Moçambique, são identificados como os grandes impulsionadores destas práticas corruptivas. A questão salarial é uma realidade reconhecida pelo próprio Governo que perante a impossibilidade de os aumentar devido à falta de recursos, autorizou que os médicos e outro pessoal do sector público da saúde pudessem trabalhar no sector privado, nomeadamente em clínicas privadas, após o seu período normal de trabalho. Pretendendo com isto, dar aos trabalhadores da saúde a possibilidade de aumentar os seus rendimentos e simultaneamente permanecer no sector público.

Contudo, a intenção inicial desta iniciativa foi desvirtuada passando a ser utilizada como facilitador de corrupção especialmente pelos médicos, que podem receber os salários do sector público na totalidade apesar de trabalharem nas clínicas privadas durante o horário de trabalho nas unidades sanitárias do Estado. Uma medida que pretendia incentivar a presença dos médicos no sector público e simultaneamente o aumento dos seus rendimentos acabou por originar situações de absentismo e conflitos de interesse.

⁵⁴ Ver, Mosse & Cortez (2006), para aprofundar as formas e contornos da corrupção em cada uma das áreas referidas.

6. O papel social da mulher em Moçambique

A questão das mulheres, nomeadamente o seu papel e lugar na sociedade, continua a despertar um grande interesse nos debates internacionais particularmente na esfera africana. A mulher africana desperta especial atenção pelas circunstâncias de opressão e marginalização de que continua vítima.

Em Moçambique, a definição do papel sócio-cultural e político da mulher assumiu diferentes contornos, ao longo da história colonial, e do período pós-colonial.

O início do regime colonial português e a imposição de um novo ordenamento político e económico favoreceu a construção de novos papéis de género. Para Teixeira (2009) o sentido dessa “*reestruturação conceptual*” deve ser observado segundo as “*variações, geograficamente condicionadas, do posicionamento social e cultural da mulher*” (p. 5078).

Assim nas províncias do Norte, com predomínio do grupo étnico Macua, e do centro de Moçambique (Tete, Zambézia, Sofala e Manica) a estrutura social era essencialmente matrilinear (Cabaço, 2007). O matriarcado determina que os casais coabitem no terreno herdado pela mulher, e que as crianças mantenham o nome do clã materno (Pitcher, 1996 *cit.* por Teixeira, 2009). Já nas regiões do Sul – Gaza, Inhambane e Maputo – a organização familiar patrilinear é dominante, fazendo-se a sucessão por linha paterna.

Teixeira (2009) refere que a imposição de “*novos modelos laborais por parte da presença colonial veio desafiar papéis sociais femininos e masculinos, originalmente definidos por estruturas familiares regidas pela coexistência entre organizações matriarcais e patriarcais*” (p. 5078).

O trabalho forçado (chibalo) teve uma representatividade significativa na modificação dos papéis sociais nomeadamente no “*cultivo do algodão entre 1938 e 1961*” (*idem.* p. 5079) e no suprimento das “*necessidades de mão-de-obra barata na cidade*” (Vários, 2009).

Teixeira (2009) defende que esta redefinição do “*conceito de “trabalho” trouxe consigo repercussões não só a nível económico, mas também a nível social e cultural*” uma vez

que o “*chibalo estruturava-se sob uma lógica distinta da realidade laboral moçambicana indígena*”.

A mobilização da mão-de-obra masculina para o trabalho estadual e em companhias concessionárias provocou a insuficiência de trabalhadores no cultivo e indústria do algodão. Segundo Loomba (2005: 141, *cit.* por Teixeira, 2009, p. 5079) “*estas actividades passam, assim, a ser largamente desempenhadas por mulheres nas províncias de Tete, Zambézia, Sofala e Manica, sendo a agricultura para sustento próprio preterida em favor do trabalho rural*”. Também “*a migração de trabalhadores para as minas de ouro da então Rodésia, actual Zimbábue, e da África do Sul, tornou a mão-de-obra feminina imprescindível no trabalho agrícola*”.

Um outro acontecimento que se desenvolveu paralelamente e que patrocinou esta alteração do tradicional papel social feminino foi a urbanização feita pelos colonos brancos que originou a criação de empregos, nomeadamente, para a realização dos trabalhos domésticos. Contudo, este tipo de tarefa que se encontrava até então a cargo da mulher passa a ser desempenhada pelos homens pois a mulher moçambicana foi proibida de o fazer “*para assim evitar “atiçar a libido dos senhores de família” (i.e. dos homens brancos)*” (Penvenne, 1993, *cit.* por Vários, 2009, p. 150). As mulheres passaram uma vez mais a desempenhar trabalhos no sector da agricultura e do comércio. Assim a agricultura e a caça, tarefas originalmente desempenhadas por homens, passam a ser do domínio feminino e a lida da casa, tradicionalmente atribuída à mulher, passa a estar a cargo dos homens.

Dá-se, assim, a introdução de novas orientações e formas de organização na sociedade moçambicana, por parte do colonialismo, resultando na alteração do papel social feminino dominante.

No período pós-colonial, o processo de emancipação da mulher começa a tomar forma no quadro da libertação armada através da sua integração na vida política, sobretudo através da OMM⁵⁵, impulsionando a libertação da mulher através do *tratamento da problemática dos obstáculos à emancipação, pela estratégia de inclusão da mulher nos*

⁵⁵ OMM - Organização das Mulheres Moçambicanas, criada pela FRELIMO durante a luta pela independência.

centros de decisão e pelo envolvimento da mulher na tarefa principal – a de combater pela independência de Moçambique, como igual, livre e irmã (Iglesias, 2007, p. 138).⁵⁶

Veja-se neste sentido, o discurso realizado na 1ª. Conferência da Mulher Moçambicana⁵⁷, pelo então Presidente da FRELIMO, Samora Machel, intitulado “A Libertação da Mulher é uma Necessidade da Revolução, Garantia da sua Continuidade, Condição do seu Triunfo” onde refere o papel da OMM: “*surge (...) como um novo braço da nossa Revolução que deve atingir as largas massas de mulheres que até agora se conservavam à margem do processo de transformação que tem lugar na nossa Pátria. É a Organização da Mulher Moçambicana que deve trazer para a luta pela emancipação da Mulher e para a luta revolucionária, os milhões de mulheres do nosso País*”. (Machel, 1973 cit por Iglésias, 2007, p. 138).

Num outro texto, sem se referir ao trabalho da OMM em específico, Samora Machel declara explicitamente o desejo da participação e de integração da mulher neste processo de libertação nacional: “*Homens e mulheres são produtos e vítimas da sociedade exploradora que os criou e educou. É contra ela essencialmente que mulheres e homens unidos devem combater*” (Machel, 1974, cit por Cabaço, 2007, p. 401).

O Jornal Eleições Moçambique demonstra a tentativa do Governo modificar as concepções sociais acerca da mulher sensibilizando para a importância da sua participação nas eleições. A título de exemplo, o último dos três números publicados apresentava uma banda desenhada, especificamente dedicada à participação da mulher nas eleições, representando um diálogo entre mãe e filha e onde esta afirma claramente que as mulheres também participam nas decisões e que a sua opinião também é importante: “*contra o preconceito arraigado na mente da mãe, para quem a política continua a ser um assunto de homens e são eles que compreendem essas coisas*” (Campos, 2003, p. 80).

⁵⁶Ver, Campos (2003), para aprofundar o estudo sobre o papel das mulheres na transição do país para a democracia.

⁵⁷Discurso realizado no dia 4 de Março, de 1973.

Esta luta pelos direitos das mulheres moçambicanas foi reforçada com a intervenção social de algumas personagens femininas, no jornal “O Brado Africano”⁵⁸, sobretudo a partir dos finais dos anos quarenta, através da publicação de textos, quer em prosa quer em poesia, onde denunciavam a exploração de que eram vítimas. Esta acção dirigiu-se sobretudo à mulher urbana por possuir maior taxa de alfabetização e com acesso à literatura.

Iglésias (2007) alerta para a tensão existente neste processo de emancipação onde se verifica, por um lado, o desejo de cortar laços com a herança colonial, visível num texto publicado no já citado jornal onde a educação das mulheres e meninas é apresentada como uma das formas de se alcançar o “levantamento moral” do povo e, por outro, a incapacidade de o fazer, visível na atribuição de um papel social semelhante ao desempenhado pelas mulheres dos colonos. Um outro texto publicado no mesmo jornal defende para a mulher urbana, uma formação essencialmente “profissional”, “técnica”, que tinha como centro o seu papel, essencialmente feminino, de mãe em casa (era a chamada educação feminina, onde a costura e a culinária, bem como preceitos de higiene eram ministrados). Esta visão, da mulher segundo os padrões de “dona de casa” europeus, revela as marcas de um tão grande período de colonização.

Para Campos (2003), todo o trabalho de valorização e integração da mulher no processo de educação cívica *“não terá passado de uma forma velada de a remeter às funções tradicionalmente consideradas como próprias do sexo feminino, neste caso a educação”*. Apesar de integrar activamente o processo de educação cívica a mulher *“não teve lugar nas cúpulas dirigentes dos órgãos responsáveis pelo acto eleitoral”*; e mesmo adquirindo o direito de voto registou *“uma participação diminuta nos órgãos do poder (...) apesar de a Constituição da República de Moçambique garantir a igualdade entre homens e mulheres no respeitante ao acesso a cargos públicos”* (pg. 2).

Este quadro resultou na perpetuação da desigualdade de género e na predominância de sistemas sociais patriarcais que, numa perspectiva de constante domínio masculino, ignoram os direitos básicos da mulher impondo-lhe casamentos prematuros e forçados

⁵⁸ O “Brado Africano” foi um jornal publicado entre 1919 e 1974 em Maputo (Lourenço Marques na época colonial).

reduzindo-a à procriação e ao papel de objecto de troca, efectivado na prática do lobolo⁵⁹ (Klaveren & all, 2009).

Veja-se por exemplo o estudo realizado sobre O Abuso Sexual da Rapariga nas Escolas Moçambicanas onde se conclui que o abuso sexual não é visto pelos diferentes actores sociais como um crime, não sendo por isso submetido a normas jurídico-legais. Entendem-no como um desvio das regras socialmente/tradicionalmente estabelecidas sem dimensão de violação do quadro jurídico-legal. Assim sendo, a punição e a reposição das normas sociais estabelecidas é feita com o pagamento de uma simples multa: o abuso sexual não é encarado no contexto da violação dos direitos humanos da mulher, mas sim da ruptura destas expectativas, relacionadas com o papel social atribuído a mulher nas relações de género, onde na educação tradicional está prevista a sua transacção (*lobolo*)⁶⁰ como objecto. Assim, a maior parte das famílias, nos casos em que ocorre a violação, obriga o abusador ao pagamento de multa, como forma de compensação do mal efectuado (Save The Children, 2007).

As próprias abusadas não considerarem a violação sexual como crime, o que segundo o estudo, poderá estar aliado a uma educação tradicional que condiciona a mulher a subserviência perante o homem. Consequentemente, ela poderá estar a acreditar que o acontecido, apesar de ser um desvio às regras sociais pré-estabelecidas, não tem a dimensão de problema pois “é destino dela servir o homem” (Klaveren & all, 2009).

Verificamos assim, que apesar dos diversos esforços realizados e dos avanços alcançados ainda não podemos considerar que o sexo feminino tenha conseguido, em Moçambique, a plena igualdade de género, faltando ainda percorrer um longo caminho para que tal objectivo seja atingido. A realização deste caminho implica reunir um vasto conjunto de condições, entre elas o acesso à educação, a formação da própria mulher quanto aos seus direitos, a criação de legislação que assegure esses direitos e a igualdade no ingresso ao mercado de trabalho.

⁵⁹ *Lobolo “é a palavra local para designar o preço da noiva”, consiste “numa cerimónia em que a linhagem feminina é ritual e economicamente recompensada para garantir a passagem da mulher e dos seus filhos para a família do marido”.* (Aboim, 2008, cit. por Teixeira, 2009, p. 5080)

⁶⁰ A prática do *lobolo* mantém-se actualmente, alargando-se da realidade rural para o contexto urbano, e justapondo tradição e modernidade (Bagnol, 2008 cit. por Teixeira, 2009)

Com algumas raras exceções, as mulheres continuam numa baixa escala hierárquica nos sectores público e administrativo. Embora a lei garanta pagamento igual para trabalho igual, pagamento desigual continua a ser a norma e a lei não sanciona os casos de violações.

Segundo um relatório da FIDH⁶¹ (2007), a vasta maioria das mulheres não está informada sobre os seus direitos sendo esse um dos principais trabalhos desenvolvidos pelas associações locais.

No que diz respeito à legislação existente, atente-se aos dois principais documentos nacionais: a Constituição, que estabelece uma igualdade de sexo em todas as áreas da sociedade e proíbe qualquer discriminação⁶² legislativa, política, económica e social (Art.6º, 67º e 69º da Constituição de Moçambique) e a Lei da Família que estabelece uma total igualdade de género perante a lei, casamento, divórcio, a guarda das crianças bem como na divisão de bens no casamento. Esta Lei exclui toda a discriminação contra a mulher (seja na área da poligamia, herança, idade para casar, opção das crianças, estatuto da viúva), obriga a que os maridos paguem uma pensão aos filhos no caso de divórcio e substitui a autoridade paternal pela autoridade parental.

Moçambique assinou e ratificou todos os textos normativos internacionais e regionais relativos aos direitos das mulheres, mais notoriamente a CEDAW em 1997 e o Protocolo dos direitos das mulheres na Carta de África sobre os Direitos Humanos, em 2005. A FIDH (2007) refere também a existência de “*um grande número de organizações não governamentais que trabalham no sentido de protecção aos direitos da mulher*”. Alerta contudo, para a existência de uma grande desconexão entre a realidade e a lei pois a “*mentalidade das pessoas não muda ao mesmo ritmo que o sistema jurídico*”. Os motivos apresentados para esta oposição à mudança incluem a “*salvaguarda das tradições como forma de preservação da identidade moçambicana.*” (idem).

Enquanto não for alterado o modo de entender o papel da mulher, pelos diversos actores sociais (inclusive a própria mulher que por vezes, fruto da educação tradicional e do

⁶¹ FIDH- Federação Internacional dos Direitos Humanos

⁶² Note-se porém que a Constituição não define o termo discriminação.

contexto social, tem uma percepção de si própria como um ser inferior) a mulher moçambicana continuará a ser remetida para uma posição subalterna, cuja função natural é mover-se na esfera doméstica

Conclusão

A realidade actual de Moçambique só pode ser compreendida na sua totalidade nas referências da sua civilização tradicional, das suas lutas, da sua história passada e contemporânea. Falamos de um país com uma complexa diversidade de línguas, religiões, culturas, artes, tradições, que determinam as formas próprias de organização social e familiar e os sistemas de parentesco. Um povo de tradições, como em geral o é toda a África. Uma tradição mesclada, ferida, alterada pelas guerras, pela dominação estrangeira, pelas lutas, pela industrialização, pela urbanização. Mas é uma tradição, uma identificação, que a distingue de todos os outros países e povos. E demasiadas vezes, na luta pelo crescimento económico, político e social deste povo, esqueçemo-nos desta riqueza. Por outro lado, sabemos que a luta pelo desenvolvimento, mesmo tendo em conta a sua especificidade, pode em alguns momentos implicar o romper da tradição. A tradição tem limites. Quando falamos das tradições que implicam a opressão a que estão vinculadas, por exemplo a mulher, temos de saber dizer chega. Porque a valorização da vida humana vem antes de qualquer tradição ou costume.

Moçambique sofreu quase dois séculos de domínio colonial e mais de uma década de guerra cívil. Em 1992, dá-se a pacificação do país trazendo consigo a democratização e a transição para uma economia de mercado que criaram oportunidades para Moçambique usufruir de grandes donativos e doações da comunidade internacional. Esse investimento ligado a estratégias de intervenção sobre as áreas de manutenção da paz e estabilidade social, educação, saúde, agricultura e desenvolvimento rural, infra-estruturas básicas, boa governação e gestão macro-económica e financeira levou a que, entre 2001 a 2005, se registassem progressos em todas estas áreas de acção.

Apesar dos progressos alcançados na redução da pobreza e da melhoria do nível de vida, através da promoção do desenvolvimento social e económico, cerca de 54% da população moçambicana continua ainda a viver abaixo da linha da pobreza, segundo quaisquer padrões.

Perante este cenário de ajuda externa há mais de duas décadas e a prevalência de altos níveis de desenvolvimento faz-nos levantar algumas questões: estará a ajuda externa a garantir o desenvolvimento em Moçambique? Se não, que medidas podemos tomar com vista a promover um desenvolvimento nos diversos sectores sociais? O problema

residirá do lado do Governo moçambicano ou dos doadores que persistem em práticas neocolonialistas?

Estudos nacionais e internacionais sobre esta matéria revelam que o país não está a registar o desenvolvimento que se esperava com a ajuda externa. Alguma literatura afirma mesmo que o governo presta mais atenção às demandas e pedidos dos doadores internacionais do que propriamente às demandas e necessidades dos seus cidadãos (Nipassa, 2009; AfriMAP, 2009).

O acesso a serviços públicos como a saúde e a educação ainda constitui um grande desafio apesar de o governo declarar a intenção de lhes atribuir um espaço e um papel cada vez mais activo na redução da pobreza e no desenvolvimento do país, tal como se pode verificar em diversos instrumentos legais e de políticas de desenvolvimento do país. Verifica-se contudo uma grande falta de coerência entre discurso, intenções e acções.

A mulher moçambicana vive ainda situações de grande opressão concretizadas na perpetuação da desigualdade de género e na predominância de sistemas sociais patriarcais que, numa perspectiva de constante domínio masculino, ignoram os direitos básicos da mulher impondo-lhe casamentos prematuros e forçados reduzindo-a à procriação e ao papel de objecto de troca, efectivado na prática do lobolo (Klaveren & all, 2009). O Combate a esta realidade passa, entre outras coisas, pela formação da mulher acerca dos seus direitos e pela criação de leis que proteja e assegure os seus direitos.

As mulheres, os negros, os sem-terra, os desempregados, os deficientes, os miseráveis, assim como toda e qualquer minoria têm que se defender ou serem defendidos. A luta tem que persistir e, se ainda não existe, que seja erguida. Mas, sem transformar qualquer minoria em grupo fechado. Porque o objectivo é a humanidade livre, sem barreiras, igualdade de direitos e deveres, saúde, educação e justiça igual para todos, dignidade para o povo. Mas uma igualdade na diferença respeitando as características de cada um. E quando se vê este objectivo maior que engloba toda a humanidade, entende-se que a luta contra as segregações, contra os preconceitos, é uma luta de todos, e não apenas das minorias discriminadas. Porque enquanto houver discriminação, não haverá igualdade e liberdade e mesmo os serviços sociais continuarão a servir uma pequena parcela da população.

Para concluir, gostava de referir o quanto desfrutei e apreciei cada momento desta experiência. Não só por constituir uma excelente oportunidade de contactar com a realidade profissional de um actor da área das Ciências da Educação como também pela possibilidade de crescer como ser humano. Foi uma experiência que se desenvolveu de uma forma extremamente agradável e, talvez por isso mesmo, tão formativa.

Defino-a como uma experiência agradável pois realmente, a partir do primeiro mês, esqueci-me de que estava a fazer um estágio e entreguei-me de corpo e alma aos projectos e actividades que desenvolvi e participei. Cheguei a Moçambique com um emaranhado de ideias pré-concebidas sobre o povo, a cultura, os papeis a desempenhar... Felizmente, tudo isso se desmoronou quando comecei a participar activamente nos projectos do centro e da vida daquelas comunidades. Inconscientemente, abandonei a postura académica que levava. Recordo-me que no princípio, estava nas diversas situações e contextos e, em vez de usufruir do contacto com outra cultura, com outro povo, com outras formas de estar, fazer e pensar estava a analisá-las e a pensar se se adequaria ao relatório de estágio ou não. Olhava para tudo como meros objecto de estudo e análise.

Mas aqueles pequenos seres que me olhavam sem infância no rosto e os idosos e mulheres cheias de rugas que me falavam sem língua modificaram a minha forma de estar e ver. Ensinarão-me a fazer algo sem esperar literalmente nada em troca, apenas pelo prazer de os ver sorrir mostrando-me a importância de olhar e ver a beleza de um simples sorriso. Percebi que uma ruga no rosto não é só um sinal do tempo é o registo de uma vida de lutas, perdas, conquistas é uma história e muitas aprendizagens que vulgarmente chamamos de sabedoria. Com o testemunho de vida, ensinaram-me a não viver lamentando o que gostaria de ter mas sim a valorizar e ser feliz com o que possuo. Ensinarão-me a sentir que estou vivendo, respirando. Ensinarão-me a não passar pela vida mas a viver. E assim, sem nos tocarem ou falarem, roubam-nos o coração e o pensamento.

Fui capaz de repensar as minhas prioridades e a me consciencializar efectivamente da minha responsabilidade social. Combater estas realidades não é uma responsabilidade do Estado, ou melhor, é uma responsabilidade do Estado porque o Estado é cada um de nós. Então eu, Estado, sou responsável por alimentar ou combater estas situações.

A nível profissional foi também um mar de aprendizagens. Quando me pediram que preparasse uma formação para as formadoras pensei: Que posso “dar” aos formadores, pessoas com tantos anos de experiência e eu apenas com uma licenciatura recém-acabada? Depressa percebi que não se “dá” nada. Constrói-se! É necessário parar e conhecer as pessoas com quem vamos trabalhar. Quem são? O que fazem? O que gostam? Como trabalham? Aquelas pessoas não podem ser apenas números. É necessário olhar para cada uma delas e no lugar de uma cara ver um percurso de vida, de trabalho, de aprendizagem. É torná-las agentes activos dos seus processos de formação. Como dizer a estas formadoras que não há “receitas” para solucionar cada um dos seus problemas profissionais? Que as soluções, na verdade, são elas que têm de construir. Não é algo que se faça num momento. É um percurso marcado por curvas, paragens, avanços e recuos que trilhamos com as pessoas. Não no seu lugar. Ao seu lado. Fornecendo ferramentas que lhe permitam desbravar o caminho e enfrentar as adversidades. É ajudar a encontrar possíveis respostas que respondam às suas dificuldades.

Mas aprendi também que, por diversas razões, este acompanhamento nem sempre é possível como aconteceu com os formadores de Muhalaze que à última da hora foram integrados na formação. Nestes casos procurei integrá-los, tanto quanto possível, nas sessões e sobretudo ajudá-los a desenvolver a capacidade de reflectir e questionar as suas práticas.

Percebi, inicialmente com grande desgosto e desilusão, transformados, mais tarde, em disposição para aprender e retirar o melhor de cada situação, que não posso corrigir tudo o que considero errado à minha volta.

Aos vinte anos achamos que conseguimos mudar o mundo, com o tempo e alguns acontecimentos, o mundo ensina-nos que é capaz de nos modificar a nós. Aprendi que a mudança tem de passar primeiro por mim para ser capaz de a transmitir e ajudar a promover nos outros.

Foram muitos os desafios com que me deparei - ao princípio tudo era assustadoramente estranho (a língua, os costumes, as posturas, a comida, a cultura, as pessoas), mas depois transformou-se em algo deliciosamente diferente! - mas extremamente formadoras.

Durante toda a formação académica me prepararam para saber consultar livros, utilizar as novas tecnologias da comunicação e da informação, as últimas ferramentas da Web 2.0, os quadros digitais, entre um conjunto de outras ferramentas que na verdade quando chego a um país em que a maior parte da população vive abaixo do limiar da pobreza, sem electricidade, água ou infra-estruturas para viver nos fazem questionar, não a utilidade desses saberes, porque são sempre uma mais-valia, mas as desigualdades e injustiças sociais.

Mentalmente agradei ter feito formação inicial na área das ciências da educação, pois ao não me formar para nada em especial, formou-me para tudo. Não sei se me consigo fazer entender. Senti, em diversas ocasiões, que se tivesse uma formação base mais específica não teria tantas ferramentas para saber lidar com as situações, das mais diversas naturezas, com que me fui confrontando.

No momento em que tiveram a preocupação de me fornecer instrumentos que me ajudassem mais tarde a saber lidar com as realidades em que me viesse a inserir foi capaz de ter disponibilidade interior para fazer todo o tipo de actividade ou tarefa que se revelaram necessárias (construir planos de formação, projectos de organização escolar, tarefas de secretaria, motorista, negociadora). A falta de linhas claras e bem estruturadas que me permitisse dizer “estou a aprender isto para fazer aquilo”, um saber concreto para uma actividade concreta, que até então me tinham dado vertigens e arrepios, a partir daquele momento passou a ser a minha mais-valia. Mais importante que qualquer “receita” que me pudessem dar, dotaram-me de um conjunto de ferramentas como a capacidade de análise das situações, identificação dos factores favoráveis e constrangedores da minha acção que me permitiram depois intervir oportunamente em diferentes contextos e situações.

Foi o conjunto de ferramentas teóricas e metodológicas transmitidas durante a licenciatura, e aprofundados no mestrado que me permitiram desenvolver este projecto de intervenção não só no quadro da formação de adultos como também no desenvolvimento comunitário, na formação e trabalho, na concepção, organização de programas de gestão e organização escolar.

Com tudo isto compreendi e fui capaz de estabelecer as “pontes” entre a teoria e a prática. Só conhecendo as realidades e situações em que actuamos podemos actuar

sobre elas no sentido de as melhorar. O mesmo acontece connosco. Só questionando e reflectindo sobre as nossas acções somos capazes de as melhorar.

Podemos questionar: mas qual é a novidade de tudo isto? Talvez não tem novidade nenhuma. Eram pequenos “cliques”, entre diversos saberes, que ainda não tinham acontecido, mas hoje sei que eram necessários para conhecer as minhas potencialidades e limites.

É por tudo isto e por um conjunto de tantas outras aprendizagens que com certeza realizei, mas ainda não sou capaz de identificar, que considero ter sido uma grande e insubstituível experiência, não só de trabalho como de vida e recomendo-a vivamente a todos os que desejem crescer em todos os sentidos.

Bibliografia

- AfriMAP. (2009). *Moçambique - Democracia e Participação Política*. África do Sul: Open Society Initiative for Southern Africa.
- Banco Mundial. (2010). *Indicadores de Desenvolvimento - África 2010*. EUA: Banco Internacional.
- Bartholomew, A., Takala, T., & Ahmed, Z. (2010). *Avaliação a Meio Percurso da Iniciativa 'Fast Track' da EPT - Estudo Nacional Moçambique*. Cambridge Education.
- Bonnici, T. (2006). Para uma Tipologia da Representação Feminina na Literatura Póscolonial. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos*. Universidade Federal de Santa Catarina: Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/apresentacao.html> e Consultado no dia 20 de Junho de 2011.
- Cabaço, J. L. (2007). *Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação*. São Paulo: Tese de Doutarmento - Antropologia Social.
- Campos, L. (2003). *O Papel das Mulheres no Período de Transição para a Democracia em Moçambique*. Centro de Estudos Africanos Universidade do Porto: Tese de Mestrado em Estudos Africanos.
- Chuva, E. (2010). *Infecção VIH – Evolução Indicadores Epidemiológicos*. Maputo: III Congresso da CPLP VIH/SIDA.
- FIDH. (2007). *Direitos das Mulheres em Moçambique: pôr fim às práticas ilegais*. Nova York: Liga dos Direitos Humanos.
- Gasparini, L. (1989). *Moçambique: Educação e Desenvolvimento Rural*. Roma: Lavoro/Isco.
- Gilio, A., & Freitas, G. (Janeiro/Fevereiro de 2008). Um Olhar Sobre a Realidade de Moçambique. *Revista Brasileira de Enfermagem*, pp. 98-102.
- Granjo, P. (2005). *Lobolo em Maputo: Um velho idioma para novas vivências conjugais*. Maputo: Campo das Letras.

- Huxley, A. (1927). *Sobre a Democracia e outros estudos*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Iglésias, O. (2007). África, a Mulher Moçambicana e a NEPAD. *Campus Social*, 3/4, pp. 133-151.
- Klaveren, M., & all. (2009). *Visão Geral do Trabalho e Emprego das Mulheres em Moçambique, Projecto Decisões para Toda a Vida relativo ao ODM3*. Amesterdão: Universidade de Amesterdão.
- Klugman, J., & Outros. (2009). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2009*. EUA: Green Ink.
- Laurin-Frenette, N. (1982). Anarquismo e Feminismo. *Revista Anarquista Volontà*, 4.
- Mário, M., & Nandja, D. (2006). *A Alfabetização em Moçambique: Desafios da Educação Para Todos*. (UNESCO, Editor) Obtido em 20 de Maio de 2010, de Paper Commissioned for the EFA Global Mornitoring Report 2006, Literacy for life: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unescodatabase/>
- Mosse, M. (2006). *Breve Análise à Estratégia Anti-corrupção do Governo: Do dilema salarial, dos códigos de conduta e da urgência de planos de acção sectoriais*. Maputo: Centro de Integridade Pública de Moçambique.
- Mosse, M. (2004). *Corrução em Moçambique: Alguns elementos para debate*. Obtido em 2003 de Janeiro de 2011, de Zambézia Online: <http://www.zambezia.co.mz/index.php>
- Mosse, M., & Cortez, E. (2006). *A Corrupção no Sector da Saúde em Moçambique*. Maputo: Centro de Integridade Pública de Moçambique.
- Mosse, M., & Cortez, E. (2006). *A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique*. Maputo: Centro de Integridade Pública de Moçambique.
- Mosse, M., & Cortez, E. (2006). *Corrupção e Integridade nas Alfândegas de Moçambique: Uma avaliação das boas práticas*. Moçambique: Centro de Integridade Pública.

Nipassa, O. (2009). Ajuda Externa e Desenvolvimento em Moçambique: Uma Perspectiva Crítica. *II Conferência IESE “Dinâmicas da Pobreza e Padrões de Acumulação Económica em Moçambique”*. Maputo: IESE Instituto de Estudos Sociais e Económicos.

Olofsson, L. (s.d.). *A Mulher Moçambicana e Suas Fases de Transformação 1975-2005*. Obtido em 15 de Fevereiro de 2011

PNUD. (2009). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2009*. EUA: Green Ink.

PNUD. (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 - A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano*. Washington D.C.: Communications Development Incorporated.

Programa de Governo. (2010). *Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014*. Maputo: Governo de Moçambique.

Quintella, S. *Além da alfabetização: perspectivas históricas da experiência moçambicana de alfabetização de jovens e adultos*. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 4, n. 7, 2009. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2009.

Rodrigues, O. (2007). *O Sistema de Ensino em Moçambique (1964-2004) a importância da língua portuguesa como factor de cooperação*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Save The Children. (Agosto de 2007). O Abuso Sexual de Raparigas nas Escolas Moçambicanas. *Outras Vozes*, 20.

Silva, G. (2006). *Educação e Género em Moçambique*. FLUP Centro de Estudos Africanos.

Spector, B., & all. (2005). *Avaliação da Corrupção: Moçambique*. Washington, DC : USAID.

Torres, C. (Julho-Dezembro de 2003). Política para educação de adultos e globalização. *Currículo sem fronteiras*, 3, pp. 60-69.

Teixeira, A. (2009). *A construção sociocultural de "género" e "raça" em Moçambique: continuidade e ruptura nos períodos colonial e póscolonial*. 6º Congresso SOPCOM (pp. 5077-5095). Lisboa: Universidade Lusófona.

Vários. (2009). *Género e Direitos Humanos em Moçambique*. Maputo: Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane.

Vieira, M. (2006). *Educação de Adultos, Analfabetismo e Pobreza em Moçambique*. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba.